

Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório de Estágio realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira – Agrupamento de Escolas de Benfica, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador de Faculdade: Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro

Orientadora de Escola: Lic. Maria Filomena Caeiro Rosado Bastos Chorão

Júri:

Presidente

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luisa Dias Quitério, Assistente Convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Nuno Alberto Secura Ferro, Assistente Convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciada Maria Filomena Caeiro Rosado Bastos Chorão, docente da Escola Secundaria Jose Gomes Ferreira

Sofia Sacadura Biscaia Gomes Machado

Lisboa, 2014

“The process of becoming a teacher, as distinct from simply learning how to teach, involves learning an institutionalized role and the enactment of that role in an environment which itself acts upon the teacher.” (Doyle, 1977)

Agradecimentos

Este trabalho pertence a todos os que dele fizeram parte, direta ou indiretamente, a quem devo o meu profundo agradecimento.

Ao meu orientador de faculdade, professor Nuno Ferro, que com calma e sabedoria orientou o meu crescimento profissional e pessoal, incentivando-me a ser realista no meu trabalho e cada vez mais exigente comigo própria.

À minha orientadora de escola, professora Filomena Chorão, pelo questionamento constante, pelos frequentes “amanhã falamos” que me permitiram refletir sobre as decisões tomadas e pelo apoio dado em cada uma dessas decisões refletidas.

Aos meus colegas e companheiros, Inês e Emanuel, pelas reflexões, discussões e pelas muitas horas partilhadas ao computador. Pela partilha de crescimento contínuo e apoio na superação das adversidades encontradas. Em especial à Inês, pela sua amizade, conforto na insegurança e incentivo à excelência.

À professora Lúcia Carvalho, que pelo seu exemplo de trabalho, coerência, exigência e humildade tantas vezes me inspirou a ser a melhor professora que posso ser. Pelo seu frequente desafio e disponibilidade.

Ao grupo de educação física da Escola Secundária José Gomes Ferreira, por me ter aberto as portas das suas aulas e do seu conhecimento, partilhando dificuldades e estratégias.

Aos meus alunos, que deram sentido a todo o trabalho desenvolvido e me permitiram aprender com eles o que é ser professora de educação física.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Ao Francisco, pela paciência e companheirismo.

Resumo

A construção do conhecimento depende da possibilidade de o ir testando em contexto real (Onofre, 2003). O estágio pedagógico persegue um perfil de competências e objetivos, em quatro áreas de intervenção: organização e gestão do ensino e aprendizagem; inovação e investigação pedagógica; participação na escola e relação com a comunidade. A entrada na carreira inicia o ciclo de vida do professor (Huberman, 1989, citado por Ferreira, 2008), devendo garantir a análise e exploração de conteúdos científicos e pedagógicos, e estimular a reflexão crítica sobre o seu significado social e profissional (Onofre, 2003).

As dinâmicas desenvolvidas na vida da sala de aula (Siedentop, 2002) são objeto de reflexão deste relatório, utilizando as dimensões de intervenção pedagógica apresentadas por Siedentop (1989, citado por Onofre, 2003). Refletir sobre dificuldades e estratégias de superação permitirá aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

A compreensão deste processo formativo deve considerar os fatores que o influenciam – crenças pessoais, formação inicial e integração entre conhecimento académico e conhecimento profissional com conceptualização do conhecimento que se deseja desenvolver (Onofre, 2003).

Não cingindo a atividade do professor ao contexto da sala de aula, este é parte integrante da organização escolar, responsável pela qualidade do ensino, devendo articular as suas múltiplas funções, promovendo a educação integral dos alunos.

Palavras-chave: Ensino da Educação Física, Análise Reflexiva, Processo Ensino-Aprendizagem, Diferenciação do Ensino, Inserção no Contexto Escolar.

Abstract

Constructing teachers' knowledge depends on the possibility of testing it in real context (Onofre, 2003). The Pedagogical Internship follows a skills profile and objectives in four intervention areas - Organization and management of teaching and learning, innovation and pedagogical research, participation in school and relationship with scholar community. Career entry begins the Teachers Professional Life Cycle (Huberman, 1989 cit in Ferreira, 2008) and must ensure the exploratory analysis of scientific and pedagogical content, also stimulating critical reflection about its social and professional meaning (Onofre, 2003).

Classroom life' dynamics (Siedentop, 2002) are objet of reflection in this report, using the dimensions of pedagogical intervention presented by Siedentop (1989, cit in Onofre, 2003). Reflection upon difficulties and solving strategies will allow improvement on pedagogical practices.

Comprehension of this formative process must consider the factors which have influence it – personal beliefs, previous education and integration between academic knowledge and professional knowledge with conceptualization of the knowledge pretended to develop (Onofre, 2003).

Not reducing teachers' activity to classroom processes, he represents part of scholar organization, responsible for teaching' quality, needing to articulate his functions to promote an integrated education for students.

Keywords: Teaching Physical Education, Reflexive Analysis, Learning-Teaching Process, Teaching Differentiation, Entering Scholar Context.

Lista de Abreviaturas

AEB – Agrupamento de Escolas de Benfica

AI – Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de turma

EBPS – Escola Básica 2, 3 Pedro de Santarém

EF – Educação Física

ESJGF – Escola Secundária José Gomes Ferreira

FB – Feedback

FI – Formação Inicial

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NE – Núcleo de Estágio

PAT – Plano Anual de Turma

PF – Plano de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UE – Unidade de Ensino

Índice

1. Introdução.....	3
2. Contextualização.....	5
2.1 A Escola - Escola Secundária José Gomes Ferreira.....	5
2.2 Educação Física na ESJGF	6
2.2.1 Recursos espaciais	7
2.2.2 Recursos temporais	8
2.3 Núcleo de estágio	8
2.4 A Professora Estagiária	9
2.5 A Turma	12
3. A vida da sala de aula – Trabalho com a turma	15
3.1 Conhecer e Projetar - Avaliação inicial e Plano Anual de Turma.....	16
3.2 Conduzir o ensino na turma 10º3.....	23
3.2.1 Aprender com a diferença - Semana de Professor a Tempo Inteiro	28
3.3 Refletir sobre a diferença – Observação Inter Estagiários.....	33
3.4 Ser diretor de turma.....	35
4. Ser Professora na Escola.....	39
4.1 Adaptar-se, planear e estar disponível – Atividades de grupo e de escola	40
4.2 A competição dentro da escola – Desporto Escolar.....	43
4.3 Saber Refletir, Argumentar e Desenvolver a EF – Projeto de Investigação-Ação	47
5. Reflexão Final	52
6. Bibliografia	55

Índice de Anexos (formato digital)

Anexo 1 – Projeto Curricular de Educação Física da ESJGF 2013

Anexo 2 – Opções genéricas plurianuais do currículo

Anexo 3 – Proposta de currículo do 1º ciclo

Anexo 4 – Protocolo de Avaliação de Educação Física

Anexo 5 – Plano Anual de Atividades

Anexo 6 – Roulement

Anexo 7 – Estudo da Turma

Anexo 8 – Sociometria da turma (2ª aplicação)

Anexo 9 – Plano Individual de Formação

Anexo 10 – Plano Anual de Turma

Anexo 11 – Exemplo de Plano de Etapa

Anexo 12 – Exemplo Balanço da Etapa

Anexo 13 – Primeira Aula

Anexo 14 – Exemplo de Plano de Aula

Anexo 15 – Exemplo de autoscopia

Anexo 16 – Exemplo de plano de Unidade de Ensino

Anexo 17 – Exemplo balanço de Unidade de Ensino

Anexo 18 – Plano Educativo Especial (aluna com atestado médico)

Anexo 19 – Grelha de observação (JDC)

Anexo 20 – Grelha de observação (Gin)

Anexo 21 – Folha de observação e registo inter estagiários (inicial)

Anexo 22 – Folha de observação e registo inter estagiários (final)

1. Introdução

O presente relatório apresenta e descreve a atividade docente desenvolvida durante o processo de estágio pedagógico e a aprendizagem daí resultante. Este estágio pedagógico integra o 2º ano do Mestrado no Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana e desenvolveu-se em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB), nomeadamente na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF).

Na definição apresentada por Onofre (2003) constatamos que existem quatro áreas de intervenção no âmbito de um estágio pedagógico. Este é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional e deve corresponder a uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais, organizado de forma a permitir a dedicação total do professor estudante e focando, além da gestão do ensino-aprendizagem (área 1), a intervenção na escola no âmbito da atividade de complemento curricular (área 2), a investigação e inovação pedagógica (área 3) e a relação entre a escola e a comunidade (área 4) (Onofre, 2003). Considerando a globalidade e complexidade desta experiência formativa, é possível afirmar que:

“O período de estágio profissional constitui um momento crítico na formação de professores. Caracteriza-se por ser um período de inseguranças e incertezas, em que o professor-estagiário tem de adquirir rapidamente um certo equilíbrio pessoal e conhecimento profissional” (Jardim e Onofre, 2009).

Devido ao seu carácter integrado e de influência mútua das várias atividades do estágio e para uma leitura clara e coesa, optei por estruturar o relatório em função dos níveis contextuais de ação e das capacidades desenvolvidas em cada atividade excluindo a estruturação por áreas de intervenção. Assim, este documento estrutura-se em quatro partes, três das quais pautadas pela reflexão acerca do trabalho desenvolvido no estágio.

A primeira parte, de carácter descritivo, apresenta o contexto escolar em que as atividades de estágio tomaram lugar, permitindo uma melhor compreensão da adequação das decisões pedagógicas tomadas ao longo do ano.

A segunda parte remete para o trabalho desenvolvido e as aprendizagens feitas no espaço da sala de aula, com a turma. Neste capítulo reflito sobre os aspetos mais

relevantes e as principais dificuldades sentidas tanto na organização e gestão do ensino e da aprendizagem, como das estratégias e atividades que permitiram a sua progressiva resolução, nomeadamente a semana de professor a tempo inteiro (PTI) e a observação inter estagiários. É ainda apresentada a evolução no acompanhamento dos processos de direção de turma.

A terceira parte foca-se nas capacidades promovidas pelas atividades desenvolvidas a nível escolar, bem como a minha integração na escola enquanto estrutura de complexa gestão e organização. Neste capítulo serão adereçadas as atividades de complemento curricular e o projeto de investigação-ação, enfatizando o seu contributo no desenvolvimento da escola e no envolvimento da comunidade escolar no processo educativo dos alunos.

Para finalizar o trabalho é apresentada uma breve reflexão sobre o impacto do estágio na minha formação, com o levantamento das principais aprendizagens e dificuldades sentidas. Assim, nessa conclusão procurei refletir acerca de todos os fatores que determinaram o sucesso desta etapa de formação e a sua repercussão no meu futuro profissional.

2. Contextualização

O desenvolvimento do estágio pedagógico e das práticas que ele encerra deve ser considerado de forma contextualizada face à escola e núcleo em que se insere. Assim, conhecer as circunstâncias contextuais da escola e do núcleo em que foi desenvolvido o processo de estágio constitui o primeiro passo para compreender as atividades realizadas e decisões tomadas pelo estagiário.

2.1 A Escola - Escola Secundária José Gomes Ferreira

Este estágio desenvolveu-se em parceria com a Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF), situada na Rua Professor José Sebastião e Silva, 1500-500 Lisboa, atual escola sede do AEB. Deste fazem ainda parte outras 6 escolas: EB23 Pedro de Santarém; EB I Álvaro Proença; EB I Jorge Barradas; EB I e II Arq. Ribeiro Teles; II nº1 Benfica; II nº 4 Benfica.

A ESJGF iniciou a sua atividade a 20 de novembro de 1980, então denominada de Escola Secundária de Benfica, e em 1990 adotou a sua designação atual. O edifício escolar, da autoria de Hestnes Ferreira, foi aclamado com o prémio Valmor em 1982.

A escola EB23 Pedro de Santarém (EBPS) é contígua à ESJGF e este ano, por ter sido oficializada a junção do agrupamento, viveu-se pela primeira vez a junção de ambas. Assim o contexto escolar sofreu algumas alterações: as turmas do 7º ano passaram a existir apenas na EBPS e as de 8º ano ficaram divididas entre as duas escolas, pretendendo-se com o tempo transferir todas as turmas até ao 8º ano, inclusive, na EBPS. Estas mudanças podem trazer alterações no perfil do grupo de estudantes, nomeadamente relativas às vivências académicas anteriores.

Ao nível de infraestruturas, a escola dispõe de 5 blocos distintos, unidos por corredores cobertos, em que o bloco central reúne os órgãos administrativos e executivos bem como um anfiteatro. Existe ainda um pavilhão ginodesportivo que se divide em quatro ginásios.

A ESJGF possui diversos serviços como o Centro de Recursos Educativos, o Serviço de Psicologia e Orientação e o Centro de Formação Maria Borges Ferreira, que gere cursos de formação de professores, e clubes, como o Clube de Empreendedorismo, Clube de Fotografia, o Clube Europeu, Educação para o Desenvolvimento e Bookcrossing.

Na ESJGF procura-se que os alunos tenham não só um bom desempenho académico mas que desenvolvam os seus valores e personalidade baseados no cumprimento da regra, na responsabilização pelos atos próprios e na cidadania, como expressam os direitos e deveres dos alunos, descritos no regulamento interno da escola. Esta escola vê o seu nome prestigiado nos rankings de escolas nacionais, classificando-se em 35º no ranking geral e em 4º no ranking das escolas públicas (in *Público*, 13.06.2014).

2.2 Educação Física na ESJGF

O grupo de educação física (GEF) da ESJGF é composto por 12 professores e 3 professores estagiários. O GEF cumpre as orientações expressas no documento orientador Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), procurando implementá-las com as necessárias adequações ao contexto escolar. Assim, o GEF utiliza as normas de avaliação definidas nos PNEF, referentes às três áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), sendo a área das atividades físicas avaliada por níveis de desempenho (Introdução, Elementar e Avançado). A ESGJ possui um Protocolo de Avaliação com situações de avaliação, critérios de avaliação e indicadores a observar já definidos, referenciados aos objetivos apresentados no PNEF, que segue os passos de elaboração de um protocolo de AI sugeridos por Carvalho, (1994): definição de objetivos para a etapa de avaliação inicial (AI), definição da duração deste período e do *roulement*, caracterização das aulas desta etapa, identificação dos aspetos críticos de cada nível de desempenho, construção de situações de avaliação, seleção de critérios e indicadores, conceção de sistemas de registo e de interpretação das informações registadas.

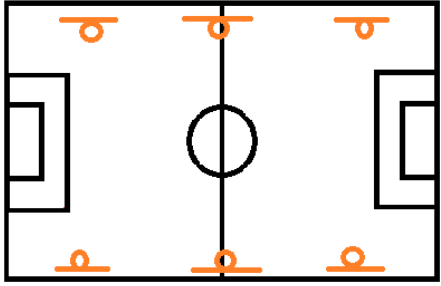
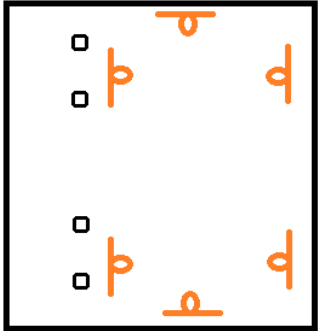
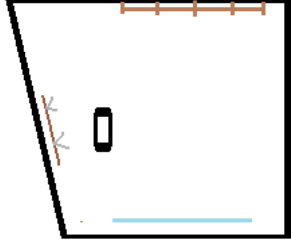
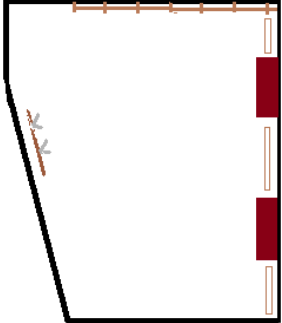
O grupo caracteriza-se pela sua coesão e clima de partilha, procurando a troca constante de experiências e competências entre professores, bem como a definição de estratégias comuns para a resolução de problemas comuns ou individuais, sendo exemplo explícito disso as conferências curriculares de ano. É também um GEF que se pauta pela exigência no seu trabalho e para com os alunos, tendo metas de sucesso muito próximas daquelas que apresentam os PNEF. Do ponto de vista de um professor estagiário, a introdução num grupo com estas características é extremamente positiva, uma vez que oferece um contexto de apoio e partilha de experiências, com troca de informação, instrumentos, conhecimento e uma total abertura para participar, assistir e colaborar nas aulas dos colegas.

Enquanto cultura de escola, a EF assume um papel importante com a atribuição de títulos desportivos e a promoção de atividades de escola ao longo do ano (mini challenger,

torneios, entre outros). O modo coeso e eficiente como funciona o GEF é também reconhecido na escola, contribuindo para o papel da disciplina na sua cultura.

2.2.1 Recursos espaciais

A escola dispõe de sete espaços de prática amplos e bem equipados para as aulas de EF, três de complemento, um dos quais exterior, e quatro principais.

<p>G1: Espaço interior. É o espaço maior, onde se pode praticar qualquer matéria.</p>	
<p>G2: Espaço interior. É um espaço relativamente pequeno, com duas zonas – ginásio e debaixo da galeria. Neste espaço é possível praticar basquetebol, voleibol, andebol, futebol, ginástica de solo e de aparelhos, atletismo e dança.</p>	
<p>G3: Espaço interior. É o menor espaço mas está associado ao corredor onde se faz patinagem, ao campo sintético exterior onde se pode fazer futebol e andebol e à sala de ténis de mesa. O G3 pode ser usado para lecionar dança, ginástica e salto em altura.</p>	
<p>G4: Espaço interior. É um espaço primordial para a ginástica por se encontrarem aqui a maioria dos materiais necessários à leção dessa matéria, no qual também se pode lecionar dança, voleibol, badminton, escalada e atletismo.</p>	

A escola possui ainda três arrecadações, das quais a principal contém diverso material em quantidade suficiente para permitir a lecionação simultânea da mesma matéria em dois espaços diferentes. Todos os espaços podem utilizar o material da arrecadação.

2.2.2 Recursos temporais

O *roulement* é estabelecido no início do ano de modo a que todas as turmas passem por todos os espaços. A rotação de espaços é feita semanalmente durante a fase de AI, de forma a permitir, num espaço de tempo mais reduzido, avaliar todas as matérias nas suas condições ideais, e de duas em duas ou três em três semanas no resto do ano. O *roulement* prevê que cada professor leccione em dois espaços diferentes mas complementares durante a semana, permitindo dar continuidade ao trabalho desenvolvido em cada matéria nos dois espaços, contribuindo assim para a construção de unidades de ensino coerentes. Existindo apenas quatro turmas em simultâneo no pavilhão, cada professor utiliza um ginásio por inteiro, aumentando assim as suas possibilidades de organização e gestão da aula.

2.3 Núcleo de estágio

Do núcleo de estágio (NE) da ESJGF fazem parte um professor orientador de faculdade, uma professora orientadora de escola e três professores estagiários. É no seio deste núcleo, nem sempre contando com a presença do orientador de faculdade, que se desenvolvem a maior parte das atividades do estágio.

As principais atividades desenvolvidas em NE são a observação das aulas dos professores estagiários ou outros professores da escola, a discussão dos aspetos mais relevantes dessas observações e a definição de estratégias para superação das dificuldades identificadas. A realização do trabalho e reflexão em grupo permite não só a partilha de experiências e competências individuais, mas também o aumento da riqueza das discussões, introduzindo diferentes pontos de vista e argumentos.

O orientador de escola é o principal responsável pelo acompanhamento e orientação das decisões tomadas pelos estagiários. Ao longo do ano este acompanha de forma individual e em grupo a elaboração de planeamentos, a sua implementação e posteriores reflexão e melhoria. O orientador de escola funciona ainda como mediador do processo

de estágio, constantemente assegurando a realização e problematização de experiências formativas (Onofre, 2003). Não excluindo os restantes professores do GEF, o orientador de escola representa ainda a principal fonte de consulta e apoio das decisões pedagógicas dos professores estagiários.

O orientador de faculdade tem um acompanhamento menos frequente, mas não menos importante, dos processos pedagógicos desenvolvidos ao longo do estágio. Sendo a entidade que garante o cumprimento das opções metodológicas aprendidas durante a formação inicial (FI), vai acompanhando e fornecendo *feedback* (FB) à elaboração dos documentos de planeamento e observa periodicamente a condução do ensino. Faz também um acompanhamento mais detalhado das áreas de cariz predominantemente teórico, nomeadamente o projeto de investigação-ação e a elaboração dos documentos oficiais de estágio (relatórios). Representa ainda a ligação com a faculdade, cuidando de aspetos burocráticos e administrativos do estágio.

Durante o processo de estágio ambos os orientadores assumiram um estilo de supervisão não-diretivo, caracterizado pelo desenvolvimento do autoconhecimento, a nível pessoal e profissional, em que o formando assume um papel ativo e é o centro do processo de formação, sendo que o formador apoia e ajuda a promover a reflexão e a resolução dos diversos problemas da prática de ensino que vão surgindo (Onofre, 1996).

2.4 A Professora Estagiária

A EF surge na minha história de forma dissimulada e pouco expressiva. Nunca tinha considerado que o meu futuro profissional passasse pela área desportiva até que, no 10º ano, optei por frequentar o Curso Tecnológico de Desporto. Este curso surgiu inicialmente como caminho para regressar à dança – principal expressão da minha atividade física – mas rapidamente despertou em mim o gosto pelas mais variadas modalidades e atividades desportivas. Tendo consciência que a atividade física poderia ser um caminho profissional, ingressei, três anos depois, na Faculdade de Motricidade Humana, na Licenciatura de Ciências do Desporto - Maior em EF e menor em Exercício e Saúde. É durante estes três anos de formação que, já compreendendo as diferenças conceptuais e práticas entre desporto, EF e atividade física, passo a olhar para o ensino da EF como uma oportunidade de realização profissional e pessoal.

A FI realizada durante a licenciatura teve extrema importância para a construção do meu conhecimento do conteúdo, do currículo e pedagógico¹ no ensino da EF. Esta formação serviu não só para explicitar as minhas crenças acerca do ensino da EF mas também para, através de abordagens práticas e teóricas, construir um conhecimento individualizado, respeitando as evidências científicas da área mas simultaneamente enquadrando as atitudes e crenças individuais. Onofre (2003) refere que “o processo decisório – inerente ao planeamento, condução ou avaliação das diferentes atividades na escola – é desenvolvido num contexto psicológico de crenças, teorias implícitas e conhecimento”, assim, será sempre importante ter presente de forma explícita a influência que cada um destes três parâmetros assume no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto futuros professores de EF, é importante que a FI contribua para a construção fundamentada e reflexiva da conceção individual de EF. Segundo Bart Crum (1994), uma conceção de EF tem uma função de justificação, heurística, de inovação e instrumental. Esta conceção deve também ter um papel central na coerência entre a formação de professores, a investigação educacional e as práticas de ensino. Assim, e espelhando aquela que foi a conceção mais presente durante a minha FI, também o meu interesse investigacional e as minhas práticas seguem a conceção sociocrítica de Crum. Cada conceção assume diferentes posições face a) ao aluno e seu desenvolvimento potencial desejado; b) às mudanças desejáveis no contexto sociocultural; c) ao papel da escola e d) às relações desejáveis entre a), b) e c).

Na conferência no Congresso Mundial FIEP de 2004, Carreiro da Costa afirma que a conceção sociocrítica da EF se baseia nos seguintes pressupostos: “La Escuela debe ser considerado un contexto de innovación y de transformación cultural y social” – através da minha ação enquanto professora vou procurar influenciar a formação pessoal e académica dos alunos, transmitindo-lhes valores que se manifestarão nas sociedades do futuro; “la participación en la «cultura del movimiento», de acuerdo com las necesidades y posibilidades personales, es un factor fundamental de calidad de vida” – a prática regular de atividade física, bem como o conhecimento do corpo e a exploração das suas possibilidades nas diferentes modalidades desportivas irão promover um desenvolvimento eclético e saudável dos alunos; “el deporte de «alto rendimiento» es solamente una de las manifestaciones de la «cultura motora», expresión que no deberá

¹ Categorias do conhecimento específico propostas por Shulman (1987) citado por Bain (1990).

ser el dominante, considerando sus características selectivas y de exclusión de los menos aptos” – a competição desportiva será, de fato, a expressão máxima do desempenho das matérias lecionadas em EF, mas não é necessária a componente competitiva para que cada aluno retire prazer e evolua na sua prática desportiva. Além disso, a exigência face ao desempenho competitivo é em muito superior àquela que deve estar presente na disciplina de EF; “las finalidades de la Educación Física Escolar son la promoción de aprendizajes tecnomotores y sociomotores, así como el desarrollo de competencias reflexivas necesarias para una participación personal gratificante en la cultura del movimiento a lo largo de toda la vida” – aquilo que ensino e promovo no desenvolvimento dos alunos será chave para que estes assumam um estilo de vida ativo na forma da cultura do movimento que lhes seja mais satisfatória.

É importante perceber que a minha associação a esta conceção de EF resulta de um processo contínuo, com início nas minhas crenças pessoais, mas muito trabalhado pela FI (licenciatura e 1º ano de mestrado). O modo como nos são apresentadas as conceções na disciplina de Desenvolvimento Curricular, e depois exploradas em Formação de Professores, Dimensão Europeia do Ensino da Educação Física e do Desporto Escolar e Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física, é ele próprio feito com ênfase na conceção sociocrítica, evidenciando os seus benefícios comparativamente às restantes conceções. É importante assumir uma atitude crítica face aos conteúdos e ao modo como estes nos são expostos, aceitando-os como verdade apenas após reflexão e pesquisa. De fato, quando confrontada com algumas das questões que diferenciam as conceções (o que é um bom professor? ou como deve ser conduzido e avaliado o ensino em EF?) as respostas dadas pela conceção sociocrítica são, na minha opinião, as mais adequadas, estando de acordo com uma formação eclética e de valores associados à cultura do movimento, sendo o bom professor aquele que consegue envolver os alunos na matéria, mostrando largo domínio dos conteúdos mas também forte capacidade pedagógica de os motivar à aprendizagem com foco na sua futura autonomia. Consequentemente Onofre (comunicação pessoal, maio, 2013), recorrendo a Feimen-Nemser (1990), afirma que o quadro conceptual da formação de professores pode seguir uma de cinco orientações: académica, prática, tecnológica, personalizada e crítica/social. Destas, a última define o ensino como processo orientado para a compreensão, o bom professor como um educador comprometido política e socialmente e o aprender a ensinar como um processo resultante da inquirição e compreensão do processo educativo, sendo de todas as orientações aquela com que mais me identifico.

2.5 A Turma

Cada decisão pedagógica que um professor toma só faz sentido se for adequada ao contexto em que a aplica. Assim, conhecer os alunos com que estamos a trabalhar, os seus interesses, os seus perfis, as suas expectativas e capacidades, permite compreender melhor as dinâmicas da turma e, conseqüentemente, selecionar estratégias pedagógicas ajustadas ao contexto. Neste subcapítulo apresento a turma – principal contexto de atuação durante o estágio pedagógico – utilizando as informações resultantes do Estudo de Turma realizado no início do ano. Este resultou do preenchimento de fichas de caracterização (gerais e sobre a disciplina de EF) e de testes sociométricos². A realização deste estudo permitiu a elaboração de estratégias pedagógicas, quer na disciplina de EF quer ao nível do conselho de turma, mais adequadas às potencialidades e necessidades da turma. Seguem-se os principais resultados obtidos.

O 10º3 é uma turma do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias com 26 alunos (12 rapazes e 14 raparigas), dos quais 6 vêm da EBPS, 1 da EB 2.3. Quinta de Marrocos, 1 do Colégio São João de Brito, 1 do Externato Maristas de Lisboa e os restantes já frequentavam a ESJGF. Inicialmente a turma tinha 30 alunos, dos quais 3 foram transferidos de área ou de escola e 1 deixou de frequentar a escola por atestado médico. Na turma existem ainda dois alunos com condições médicas, mas que não interferem com a prática, uma aluna que apresentou atestado médico durante o 1º período e que o renovou até ao final do ano e um aluno que esteve também sob dispensa médica durante metade do 2º período e início do 3º. A participação na aula destes alunos foi contemplada num Plano Educativo Especial, que definiu tarefas teóricas de participação e avaliação na disciplina.

A maioria dos alunos tem pais com formação académica de nível superior e 23 dos 26 alunos afirma ter televisão, computador e/ou consola no quarto, o que pode indicar um contexto socioeconómico médio-alto. É uma turma com expectativas académicas e profissionais elevadas, mencionando profissões como engenheiro e médico, e por isso, bastante preocupados com a avaliação escolar. Simultaneamente, é uma turma que se distrai com facilidade, estando explicitamente mais motivada para os aspetos sociais que para os académicos.

² A sociometria é a ciência que mede as relações intergrupais.

A turma apresenta fracos hábitos de vida ativa, sendo que metade dos alunos afirma não praticar qualquer atividade física nos seus tempos livres. “Ver TV”, “ouvir música” e “navegar na internet” são as atividades mais seleccionadas pelos alunos para ocupar os tempos livres. Apenas 8 alunos mostraram interesse em participar num núcleo de Desporto Descolar (DE), dos quais 7 efetivamente participaram. Contudo, é uma turma no geral com boa disponibilidade motora e que considera a EF como importante na sua vida, tendo como média de classificações do ano transacto 4 valores, sendo que 10 alunos afirmam ainda que esta é a sua disciplina preferida.

No que respeita ao seu desempenho, a turma apresenta uma grande heterogeneidade, havendo um grupo grande de alunos com muitas capacidades e um grupo mais reduzido com muitas dificuldades. Esta característica obriga a uma constante diferenciação do ensino a nível de planeamento e condução da aula, sendo várias vezes necessário ajustar as tarefas através de progressões pedagógicas ou variantes de dificuldade.

As matérias preferidas da turma são o futebol, o basquetebol e a ginástica, e as prioritárias, identificadas através da AI, são o andebol, o badminton e a patinagem. As matérias prioritárias apresentam resultados de AI que se afastam mais dos previstos no PNEF (Carvalho, 1994) e, por isso, devem beneficiar de mais tempo de trabalho.

Os testes sociométricos foram aplicados no início do ano e novamente no final do 3º período. A análise dos dados sociométricos permitiu identificar nos âmbitos académico e social alunos populares e alunos com dificuldade de integração na turma, dos quais se destacaram inicialmente 2 alunos aos quais se juntaram durante o ano mais 3. A dificuldade de integração destes poderá estar associada ao desinteresse na área de estudos e consequente desconexão com a turma. Os 2 alunos identificados inicialmente mostraram algumas dificuldades a nível social, um por timidez e pouca abertura à interação, outro por inconveniência e procura constante de interação, mesmo quando indesejada. Ao longo do ano, não houve alterações significativas nos alunos mais populares, tendo-se verificado apenas uma melhor integração de alunos que surgiram com baixos índices sociais, mas não isolados.

Os dados permitiram ainda identificar uma quantidade significativa de grupos sociais e académicos coesos, representantes da união e espírito de grupo da turma. Este, apesar de ser um aspeto positivo da turma, transformou-se muitas vezes em demasiada socialização nas aulas, impedindo a concentração nos conteúdos e tarefas propostas.

3. A vida da sala de aula – Trabalho com a turma

“O modelo ecológico retrata as dinâmicas comportamentais ocorrentes na sala de aula, ajudando o professor a interpretar, prever e responder a essas mesmas dinâmicas” (Siedentop, 1988 citado por Hastie & Siedentop, 1999). Segundo este modelo, a vida da sala de aula representa um cenário onde se interrelacionam e influenciam três sistemas diferentes: o sistema de gestão, de instrução e de agenda social dos alunos (Hastie & Siedentop, 1999). Este modelo segue a corrente de investigação do ensino denominada “processo-produto”, fortemente influenciada pelo paradigma “Descrição–Correlação–Experimentação” de Rosenshine & Furst (1973) e pelo modelo de estudo do ensino de Dunkin e Bindle (1974) (Carreiro da Costa, 1991). Nesta corrente os investigadores “procuram determinar o grau de relação existente entre os diferentes conjuntos de variáveis, a fim de predizer os fenómenos, (...) sem estabelecer relações de causa e efeito entre eles” (Carreiro da Costa, 1991).

Como refere Siedentop (2002), a vida da sala de aula é multidimensional e imprevisível, sendo esse o contexto em que se desenvolvem as dinâmicas representativas do comportamento de professores e alunos durante a aula. Assim, os processos desenvolvidos no contexto de sala de aula são, neste relatório, objeto de reflexão. Para tal, utilizo a estruturação das variáveis associadas a professores eficazes, proposta por Siedentop (1989, citado por Onofre, 2003) – as dimensões da intervenção pedagógica (instrução, clima, disciplina e organização).

Toda a atividade e função desempenhada pelo professor deve procurar responder às necessidades dos alunos e promover o desenvolvimento integral das suas capacidades potenciais. Os alunos, inseridos na sua turma, são os principais destinatários da ação docente, que ocorre primordialmente no contexto de sala de aula. Deste modo, o presente capítulo descreve as práticas pedagógicas mais significativas deste ano letivo. Reflete também sobre as dificuldades encontradas no planeamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem e sobre a influência de outras atividades – semana de professor a tempo inteiro (PTI) e observação inter estagiários – no desenvolvimento e evolução da intervenção pedagógica e da visão de EF.

Por compreender as funções do docente como um processo uno, desenvolvido para um objetivo comum, este capítulo expõe ainda as atividades e aprendizagens promovidas no âmbito da direção de turma. Ainda que estas não ocorram essencialmente na sala de

aula, os alunos representam os principais destinatários e agentes de toda a ação do diretor de turma (DT) (Roldão, 1995), justificando a sua presença no capítulo eminentemente dedicado à turma.

3.1 Conhecer e Projetar - Avaliação inicial e Plano Anual de Turma

“Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas.”
(Carvalho, 1994)

Os objetivos, opções metodológicas, critérios e indicadores de observação expressos no Protocolo de Avaliação da escola, serviram de base para o **planeamento** da 1ª etapa – a AI. – que tem como objetivos fundamentais “diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento” (Carvalho, 1994).

“A Avaliação Inicial é um processo decisivo. Permite-nos orientar e organizar o trabalho com cada uma das turmas, indo ao encontro das necessidades e possibilidades de desenvolvimento dos alunos (Plano de turma); Possibilita-nos construir compromissos colectivos (Projeto EF).”
in Protocolo de Avaliação do AEB, (2013)

Tendo em conta o protocolo de avaliação e procurando potencializar os espaços disponíveis em cada semana do *roulement*, construí o plano de AI para a minha turma planeando a estrutura e organização de cada aula. A elaboração deste plano incluiu a definição de objetivos para a etapa, a organização das matérias e das situações de avaliação e a preparação da estrutura e da dinâmica da aula. As principais preocupações para esta etapa, prenderam-se com a afirmação do meu papel enquanto professora, a gestão da multiplicidade de fatores durante a aula e a avaliação criteriosa e justa das competências dos alunos. Estas preocupações coincidem com as dificuldades previstas sobre a avaliação no meu Plano de Formação (PF). Durante a aplicação do plano compreendi que o meu conhecimento dos espaços ainda era fraco, o que se refletia em dificuldades na gestão de aula e utilização de exercícios pouco potenciadores do ginásio. As tarefas planeadas eram frequentemente demasiado ambiciosas, levando ao não cumprimento dos planos de aula na sua totalidade. O desconhecimento total das

dinâmicas e capacidades da turma era, também, um problema real, afetando a gestão do ensino. Ainda assim, o planeamento do período de AI respeitou, com os ajustes necessários, o Protocolo de Avaliação da escola e permitiu a recolha de dados suficientes para elaborar prognósticos de aprendizagem para a turma.

Para resolução das dificuldades apresentadas, utilizei algumas das estratégias definidas no PF, nomeadamente a consulta regular e atenta do Protocolo de Avaliação e do PNEF e a definição de alunos prioritários na observação e registo, garantindo a recolha de informação sobre todos os alunos. Após reflexão, e detendo um conhecimento mais profundo sobre avaliação e níveis de desempenho, identifiquei outros aspetos nos quais a minha AI não foi bem sucedida: os sistemas de registo utilizados nem sempre foram práticos e eficazes; não foram avaliados os vários níveis em algumas matérias nas quais teria sido pertinente; e a interpretação da informação recolhida foi feita de maneira pouco realista.

A construção de um sistema de registo traduzível para todos os professores mas adaptado ao estilo de cada um é, segundo Carvalho (1994) uma das etapas inerentes ao período de AI. A construção destes foi um processo facilitador na familiarização com os indicadores a observar e facilitou o registo dos dados observados. Procurámos que estas grelhas fossem simples e de fácil utilização. Contudo houve momentos em que tive grande dificuldade na atribuição do nível de desempenho e em determinar se dado comportamento representa ou não o critério. A correta atribuição de níveis exige uma maior preparação e treino dos processos de observação e interpretação de dados. Neste sentido, teria sido importante, durante o período de AI, observar aulas de outros professores e também discutir em grupo (com o NE e o respetivo professor) as avaliações feitas, com o intuito de aperfeiçoar os processos de observação e interpretação.

Segundo Aranha (2007), a observação, enquanto principal momento de registo e consequente avaliação, deve respeitar três princípios: objetividade – o professor observador deve ser rigoroso, transparente e pertinente, procurando ser imune a influências de efeitos como os estereótipos, a generosidade ou a tendência central; validade – os instrumentos utilizados devem medir, verdadeiramente, aquilo a que se propõem; e fidelidade (ou fiabilidade) – o observador avalia de forma congruente duas situações diferentes e vários observadores avaliam com congruência a mesma situação. Devendo respeitar a objetividade, validade e fiabilidade, a observação realizada não deve nunca ignorar a sua componente subjetiva referente às individualidades do aluno em

questão, da sua evolução, prognóstico e capacidades. Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) referem que o treino da observação, enquanto integrante fundamental do sistema de avaliação, deve ser um elemento privilegiado desde o início da formação pedagógica. Posteriormente, a participação enquanto júri das provas de aferição de 8º e provas globais de 9º ano contribuiu significativamente para a evolução da minha capacidade de observar, registar, interpretar e efetuar um juízo de valor.

Durante este período de observação e registo fui procurando, por sugestão do orientador de faculdade, recolher informações não apenas sobre o desempenho dos alunos, mas também sobre a sua predisposição para aprender, o seu desenvolvimento motor e social, e a sua evolução com o uso de diferentes estratégias e FBs. Estas informações mostraram ser essenciais no prognóstico de evolução dos alunos, permitindo inferir sobre a sua capacidade de aprendizagem e tempo necessário à mesma, e na seleção de estratégias de turma e individuais.

A condução deste processo de AI contribuiu para o melhor conhecimento dos níveis de desempenho das matérias pertencentes à área das atividades físicas. Este conhecimento é fundamental para um correto planeamento e didática das matérias, conducentes ao sucesso dos alunos. Numa futura experiência de AI considero que esta será uma ferramenta essencial, reduzindo a complexidade inerente à etapa.

O primeiro estágio do ciclo de vida do professor, desenvolvido por Huberman (1989) (citado por Ferreira, 2008), é a entrada na carreira, caracterizada pelo “entusiasmo inicial, exaltação por ter uma turma e um programa pelos quais se é responsável, fazer parte de um corpo docente”. A **primeira aula** foi um reflexo claro da presença nesse estágio. Nela procurei transmitir a noção de que nas aulas iria haver espaço para socialização e divertimento, sempre que fossem cumpridas as regras e trabalhados os conteúdos, mantendo-se, em todos os momentos, a autoridade da professora. Seguindo a análise proposta por Fuller (1975) (citado por Onofre 2003), a minha preocupação central encontrava-se no primeiro estágio de preocupações. Este caracteriza-se por preocupações centradas no indivíduo, na necessidade de controlar a aula e ser respeitado pelos alunos.

Este foi também o momento em que informei os alunos sobre os processos de avaliação na disciplina. Para garantir uma melhor compreensão das três áreas e dos níveis de desempenho da disciplina, em NE adotámos como estratégia a entrega de um panfleto informativo. Tomámos esta decisão no sentido de dar início a um processo avaliativo

eficaz, explícito e formativo, pondo em prática as recomendações das Metas de Aprendizagem (2010). Estas afirmam que o professor deve explicitar os objetivos da avaliação aos seus alunos, permitindo que estes conheçam o que deles se espera, bem como a distância a que se encontram da sua consecução.

Este primeiro contacto com a turma, no papel de professora, foi um forte empurrão para começar o ano mais confiante, aumentando a minha noção de autoeficácia. Sendo o sentimento de autoeficácia um fator decisivo na aprendizagem e motivação dos indivíduos (Bandura 1986, citado por Jardim & Onofre, 2009), o sucesso da primeira aula contribuiu para um início entusiasta da leção da turma.

A **condução do ensino** durante as aulas seguintes manteve um registo positivo. Contudo, além das dificuldades inerentes à avaliação, surgiram outras, também estas previstas no PF. Destas destaco a multiplicidade de aspetos a gerir durante a aula, nomeadamente conjugar o cumprimento das tarefas planeadas para a aula com fluidez com o acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos e ainda avaliar as suas competências. Esta era uma situação para a qual já ia teoricamente preparada por ter sido mencionada repetidas vezes pelos colegas estagiários do ano transacto, em entrevistas desenvolvidas na disciplina de Avaliação Educacional. Teixeira e Onofre (2009) mencionam como uma das dificuldades sentidas pelos estagiários o “choque da realidade”, termo definido por Veenam (1989) (citado por Teixeira e Onofre, 2009) referente ao confronto com uma situação de prática profissional muito diferente daquelas vividas durante a FI. Veenam refere ainda que este confronto pode ser acompanhado de algum desencanto face à dura realidade da escola, comparativamente com as ideias interiorizadas nos anos de formação anterior (Jardim, 2007). No meu caso não se verifica o “desencanto”, mas sim a realização do diferencial de complexidade existente entre os contextos de prática pedagógica experienciados e o contexto real vivido no estágio.

A gestão temporal da aula representa outra dificuldade sentida durante este período, não tendo sido possível, várias vezes, cumprir a totalidade das tarefas planeadas. Esta dificuldade foi causada muitas vezes pela multiplicidade de tarefas e também pela falta de rotinas estabelecidas na turma. Este segundo aspeto foi trabalhado de forma primordial durante a AI, nomeadamente estabelecendo as regras de paragem e reunião, que se mostraram estratégia eficaz para a melhoria da gestão temporal da aula ao longo do ano. Ainda assim, os atrasos ocorridos inicialmente repercutiram-se na redução dos tempos dedicados a algumas matérias, por exemplo a ginástica de aparelhos, que não foi

avaliada durante a AI. Também a adequação das tarefas propostas nem sempre foi a mais assertiva devido à falta de domínio dos conteúdos e da sua didática.

À medida que o estágio ia avançando, e a respetiva repetição de situações ocorria, comecei a gerir melhor as várias preocupações que o professor tem numa aula de AI. Como estratégia procurei estabelecer objetivos muito concretos para cada aula, evitando dispersar-me ou ficar demasiado focada na avaliação, menosprezando a dinâmica e fluidez da aula, o clima ou as aprendizagens. Esta foi uma estratégia que continuei a usar ao longo do ano, escrevendo no plano de aula (posteriormente estrutura de unidade de ensino (UE)) os aspetos de que não me podia esquecer e em que aluno/conteúdo/estação deveria estar focada. Com o melhor conhecimento da turma e dos estilos de ensino e estratégias mais eficazes neste contexto, fui conseguindo reduzir os tempos de instrução e transição, facilitando a gestão temporal da aula, e melhorar a adequação das tarefas propostas ao nível de desempenho e interesse dos alunos. A organização sequencial (didática) e temporal das aulas foi uma das dificuldades previstas no PF face à condução do ensino.

Nas técnicas de intervenção pedagógica de organização sumariadas por Onofre (1995), nomeadamente nas referentes à gestão do tempo, espaços, materiais e turma, encontramos aspetos como “garantir uma reunião rápida dos alunos quando necessário”, “garantir a atenção dos alunos para iniciar os períodos de instrução, reunião e mudanças de actividade” e “garantir mudanças de actividade rápidas”. Estes foram trabalhados e eficazmente desenvolvidos ao longo do ano.

A realização de autoscopias permitiu identificar os aspetos organizacionais ineficazes, perceber o porquê da sua ineficácia, e desenhar estratégias de resolução. A autoscopia, enquanto processo de formação baseado na autoanálise que contribui sobretudo para estimular a capacidade de reflexão (Onofre, 1996) representa uma das ferramentas mais importantes de todo o meu processo formativo. Seguindo um paradigma de experiência, reflexão e ação, a autoscopia assume um papel primordial na perceção dos aspetos pedagógicos bem e menos bem conseguidos, permitindo através de processos reflexivos melhorar a prática pedagógica.

Plano Anual de Turma

Partindo da AI, o professor pode seleccionar objetivos e metas adequadas à turma ou a grupos de alunos; calendarizar as atividades a desenvolver ao longo do ano considerando as matérias prioritárias, às quais deve dedicar mais tempo; organizar a

atividade dos alunos sabendo à partida quais os que precisam de maior acompanhamento; organizar a turma, planeando em função das dinâmicas e dos perfis dos alunos (Carvalho, 1994).

A elaboração do PAT passou por três grandes momentos: interpretação das informações recolhidas, reflexão sobre estratégias e potencial, e projeção/aposta. Primeiro, é preciso considerar os dados recolhidos que nos permitem o conhecimento da turma: o modo como se comporta, como reage a cada tipo de estrutura de aula ou estratégia pedagógica aplicada e as relações estabelecidas com cada matéria. Depois, há que tomar decisões sobre o que ensinar, como ensinar, em que espaços, como encadear as matérias e os conhecimentos, que dinâmicas são eficazes e em que matérias, que estratégias usar com os diferentes alunos, e ainda selecionar os valores e atitudes transversais que se pretende transmitir e desenvolver com a turma.

Para construir este documento considerei as orientações dos PNEF, as opções curriculares de escola e os resultados da AI. Uma dificuldade com que me deparei foi a falta de informação sobre o desempenho dos alunos em algumas matérias e sua insuficiência no que respeita aos níveis superiores (apenas em ginástica avaliei o nível elementar). Depois, encontrei a dificuldade de prognosticar o nível que cada aluno poderia alcançar em cada matéria. Para prognosticar é preciso ter uma visão global das capacidades dos alunos e em que matérias têm maior hipótese de alcançar o sucesso, bem como quais serão as matérias mais abordadas para toda a turma e em quais a evolução ocorre de forma mais rápida ou lenta. Ainda, a juntar a esta equação há a insegurança das capacidades pedagógicas na condução dos alunos às metas prognosticadas. Antes do processo de estágio, a noção de autoeficácia do professor estagiário baseia-se predominantemente na sua socialização antecipatória (Jardim e Onofre, 2009). Ao experienciar o choque da realidade, em que há um desfasamento entre expectativa ideal e o processo de ensino-aprendizagem que o estagiário detém, o sentimento de autoeficácia pode ficar debilitado (Jardim e Onofre, 2009).

A realização do prognóstico foi um processo moroso e difícil, mas uma vez concluído olhei para ele como uma aposta, um desafio a mim mesma enquanto professora e um desafio que é feito a cada um dos alunos. Nesta etapa teria sido benéfico para os alunos a negociação dos níveis (objetivos) estabelecidos (Metas de Aprendizagem, 2010), aumentando o compromisso e responsabilização dos alunos pelo seu processo de ensino aprendizagem. Esta falta de autonomia e empenho no controlo das aprendizagens

individuais mostrou ser, mais à frente, um problema da turma que conduziu a fases de menor trabalho em aula.

As principais opções metodológicas contidas no PAT referem-se à estruturação do ensino por etapas, e não por blocos; à construção das unidades de ensino em função das necessidades dos alunos, respeitando um período temporal mínimo para que haja aquisição de competências; à repetição de matérias ao longo do ano letivo de forma a colmatar as dificuldades e aperfeiçoar as aprendizagens; à lecionação de aulas politemáticas tendo garantida a articulação entre matérias e entre espaços de aula; à formação de grupos maioritariamente heterogêneos para facilitar a aprendizagem dos alunos com dificuldade, e com momentos de trabalho homogêneo para garantir a evolução dos alunos mais competentes na matéria. Estas opções procuraram respeitar os princípios de elaboração de um PAT propostos no PNEF, bem como dar resposta às necessidades de aprendizagem e aperfeiçoamento dos alunos da turma, optando por princípios de especificidade e não de “igualdade de oportunidades” (PNEF, 2001).

Ainda, as estratégias e estilos de ensino adotados procuraram desenvolver progressivamente o trabalho autónomo, a entreajuda e as capacidades de observação, análise e reflexão.

Com objetivos definidos e estratégias traçadas, dei por concluído o PAT e iniciei o plano da 2ª etapa de ensino. **Planear** uma etapa e uma UE pressupõe tomar decisões garantindo que estas

“formam uma unidade pedagógica coerente, refletindo o equilíbrio entre as orientações enunciadas no programa oficial e os dados fornecidos pela aplicação da avaliação inicial e formativa, (...) identificando objetivos pedagógicos pertinentes e explícitos, as estratégias de ensino a eles conducentes (...)” in Guia de Estágio Pedagógico (2013)

No planeamento da 2ª etapa de ensino foram consideradas as matérias prioritárias da turma, as possibilidades dos espaços e as características da turma. Foram definidas estratégias e objetivos para os alunos, bem como para a minha formação. Penso que este documento (plano da 2ª etapa de ensino), bem como os planos das duas unidades de ensino desta etapa refletem sequencialidade de objetivos e estratégias, formando uma unidade pedagógica coerente. Contudo, percebo agora que alguns aspetos não foram ponderados corretamente, o que posteriormente dificultou a evolução da turma. São eles:

o número de aulas dedicado a cada matéria, dificultando a aprendizagem consistente dos conteúdos; a pouca primazia dada às matérias prioritárias, não permitindo a real resolução das dificuldades encontradas na turma; e uma fraca adequação das estratégias usadas às dinâmicas e autonomia da turma.

Focando os planos de UE, a principal dificuldade de planeamento sentida foi ao nível da estrutura de aula. Elaborar uma estrutura de aula que fosse eficaz do ponto de vista didático e organizativo e que se pudesse manter ao longo da UE mostrou-se um obstáculo, sentido em especial no espaço G4. É certo que qualquer plano deve ser passível de ser alterado e ajustado em benefício das aprendizagens dos alunos, mas quando um dos objetivos é criar autonomia nos alunos, torna-se contraproducente mudar a estrutura de aula de semana a semana. Para colmatar esta dificuldade procurei estabilizar a estrutura de aula e fazer uma transmissão de informação ao longo da aula, de acordo com as necessidades encontradas. Como referido, este foi um obstáculo sentido maioritariamente num dos espaços e não generalizado.

3.2 Conduzir o ensino na turma 10º3

O conhecimento prático é o conhecimento que permite ao professor ir resolvendo os problemas com que se confronta ao longo da sua vida profissional, sendo este o conhecimento verdadeiramente valorizado pelo professor (Onofre, 2003). Neste subcapítulo é disso que tratamos, dos problemas e dificuldades pedagógicas encontradas durante este ano frente à turma 10º3, e as estratégias, construtoras e resultantes do conhecimento prático, utilizadas para as superar.

Como já foi referido neste relatório, as práticas pedagógicas apenas ganham sentido quando adequadas ao contexto real. Assim, começo por abordar os aspetos relativos à **dinâmica na aula e estilos de ensino utilizados**, comportamento da turma e relação com as tarefas. O 10º3 é uma turma bem comportada e respeitadora, que responde com alguma facilidade aos comandos dados, mas que apresenta rápido desinteresse pelas tarefas propostas. Este desinteresse manifestou-se na falta de trabalho e atitude passiva, conferindo às aulas um ritmo baixo. Por ser mais notório durante a leção de determinadas matérias, penso que esse desinteresse poderá dever-se ao alto nível de desempenho dos alunos e consequente baixo desafio das tarefas propostas em aula. Este aspeto, já mencionado, foi, ao longo do ano, uma das minhas batalhas enquanto professora que defende e procura promover um ensino diferenciado.

Teixeira & Onofre (2009) identificam a diferenciação do ensino como uma dificuldade sentida pelos professores estagiários (15%) e referida pelos seus orientadores (46%). Estes descrevem que essa dificuldade se manifesta na “capacidade de diferenciar estratégias, situações de aprendizagem, o acompanhamento através do feedback, entre outros aspetos”. Outros autores (O’Sullivan, 1898, citado por Stroot et al., 1993; Smith, 2000), citados por Teixeira e Onofre (2009)), referem também a dificuldade dos professores principiantes em lidar com as diferenças individuais dos alunos.

“As dificuldades relacionadas com a diferenciação do ensino foram mencionadas significativamente mais vezes no segundo período (10%) pelos estagiários do que no terceiro período (0%). Como já salientámos, é no segundo período lectivo que os estagiários sentem a necessidade de diferenciar o ensino em função das aptidões e características dos alunos e talvez por isso mencionem este tipo de dificuldades preferencialmente nesta altura.” Teixeira e Onofre (2009)

Desde cedo no ano, notei o rápido desinteresse da turma por determinadas tarefas. Numa primeira abordagem considerei a turma distraída e pouco focada, face ao que procurei repetidamente utilizar o FB à distância e conversas no final da aula, como estratégias de controlo. Estas tiveram algum resultado imediato, mas sem sucesso a longo prazo. Então, reconhecendo que “o sucesso dos alunos na aprendizagem está dependente do desempenho do professor” (Onofre, 1995) e aprendendo que se os alunos não estão a trabalhar a culpa é minha e não deles, vi-me obrigada a refletir sobre o que é que, nas minhas práticas estava a conduzir ao seu desinteresse. Percebi então que, apesar das intenções teóricas, na prática o planeamento era pouco diversificado quanto aos objetivos individuais, e por isso pouco ajustado à necessidade de cada aluno. Esta discrepância entre capacidade de sucesso e desafio, juntamente com alguma falta de controlo na gestão da aula, representava o problema. Para o solucionar procurei criar condicionantes de facilidade e de dificuldade que me permitissem ajustar os exercícios de aula para aula. Esta estratégia, juntamente com um planeamento mais cuidado, foi-me ajudando a resolver este aspeto durante o 1º período. O confronto com esta dificuldade mostrou-me a importância de estar atenta ao modo como os alunos reagem às tarefas que proponho nas aulas. Durante o 2º período continuei a tentar ajustar o grau de dificuldade de cada tarefa e melhorei a minha capacidade de ajuste rápido, tornando-me capaz de identificar a necessidade e introduzir alterações no exercício ou propor um novo no decorrer da aula. No 3º período, já em etapa de consolidação e aperfeiçoamento,

procurei desenvolver aulas com objetivos muito individualizados, introduzindo até, com os alunos mais fortes, o regime de opções, permitindo avançar numa matéria já conhecida ou experimentar uma matéria nova. Desta forma consegui que, na aula, cada aluno estivesse a trabalhar para concluir um determinado nível de desempenho necessário ou a evoluir nas suas aprendizagens além dos níveis de critério para o sucesso. Esta capacidade de despreendimento do controlo da aula – entenda-se que o foco das preocupações está noutros fatores e não que o controlo e gestão do trabalho da aula sejam completamente deixados ao acaso – veio certificar a passagem pelos restantes estádios de preocupações de Fuller (1975) (citado por Jardim, 2007), encontrando-me, no 3º período, no último estágio - preocupações centralizadas no impacto do ensino.

Quanto à formação dos grupos de trabalho, fator ponderante na diversificação do ensino, optei, durante o 2º período, por grupos de nível homogéneo no sentido de permitir aos alunos mais fortes, frequentemente os mais entediados, evoluir na sua aprendizagem. O sucesso desta estratégia variou em função das características das matérias em leção. Na matéria de ginástica, por exemplo, esta estratégia foi eficaz. As fichas de trabalho por grupo de nível, com informação acerca do trabalho individual de cada aluno resultaram e permitiram, dentro de cada estação, que cada aluno tivesse um exercício exequível e desafiante. Já na matéria de voleibol a estratégia refletiu-se num pior desempenho dos alunos mais fracos que, solicitando a minha atenção na aula, impossibilitaram o meu acompanhamento e consequente promoção da evolução dos alunos mais fortes. Esta experiência foi importante na compreensão da necessidade de variar a estratégia em função do conteúdo em abordagem.

Ainda referente à dinâmica da turma em contexto de sala de aula, a promoção da autonomia no controlo do processo de ensino-aprendizagem próprio foi um dos objetivos perseguidos durante este ano. Estudos processo-produto tendem a enumerar as características associadas a turmas cuja condução do ensino leva a bons desempenhos. Carreiro da Costa (1991) apresenta algumas dessas características, entre as quais encontramos que turmas de sucesso estão associadas a ambiente de aprendizagem que se pautam por um forte apelo à responsabilização dos alunos pelas tarefas de aprendizagem e à cooperação. Ao longo do ano foram utilizadas diversas estratégias de promoção da autonomia e da entreajuda, tais como: utilização de fichas de grupo ou de estação com os conteúdos de trabalho individual e com apresentação clara dos níveis de desempenho; realização de fichas de autoavaliação; realização de trabalho teórico a pares, responsabilização de alunos mais fortes por uma aprendizagem específica de

colegas com dificuldade; realização de conversas reflexivas sobre o empenho e as aprendizagens da aula. Foquemo-nos nesta última. Por acreditar que o aluno aprende tanto mais quanto mais envolvido está com o seu processo de aprendizagem, procurei encontrar estratégias que levassem os alunos a refletir, com regularidade, acerca dos conteúdos que estão a trabalhar, das dificuldades sentidas e do que estão a fazer para ultrapassá-las. Assim surgiram as conversas no final da aula, começando com uma abordagem mais geral, sobre o empenho e comportamento da turma, e passando para o contexto específico de cada aluno e do seu trabalho em aula. Estas conversas contribuíram eficazmente para a melhoria do controlo das aprendizagens próprias, mas também para a otimização das aulas, ajudando a melhorar os aspetos organizacionais e de gestão que iam, de aula para aula, sendo identificados como menos positivos. “Garantir que os alunos saiam da aula com uma ideia clara quanto aos êxitos e às dificuldades de aprendizagem que manifestaram na aula” é um princípio de intervenção pedagógica que contribui para um melhor acompanhamento das aprendizagens dos alunos (Onofre, 2003). No final do ano estas conversas eram já conduzidas por um aluno voluntário, mostrando ter sido eficientes na promoção da autonomia.

Uma das competências a desenvolver durante o estágio é a utilização e justificação de “procedimentos de informação sobre as atividades da aula de modo a assegurar a sua compreensão pelos alunos” (Guia de Estágio 2013/2014). A **instrução** assumiu diferentes conteúdos, formas e duração ao longo do ano. Acerca desta dimensão, Carreiro da Costa (1991) enumera aspetos como a clareza da linguagem, o entusiasmo, o uso do questionamento, ênfase nos objetivos de aprendizagem e no conteúdo programático com foco nos pontos-chave da matéria, a transmissão de FB positivo, imediato, prescritivo e relevante, cuidado com a estruturação do contexto de ensino, controlo regular do progresso e reajustes necessários como características associadas a professores mais eficazes. No início do ano, a demasiada preocupação com a explicitação dos objetivos e da estrutura da aula conduziu ao excesso de informação nos momentos de instrução, tornando-os muito extensos e obrigando-me a repetir a informação ao longo da aula para pequenos grupos. Com a passagem para as UE esta informação teve a sua principal expressão na instrução inicial da primeira aula de cada UE, na qual eram apresentados os objetivos e tarefas a realizar nas aulas seguintes, procurando que os “alunos percebam a relação entre a organização e os objetivos de aprendizagem da aula” (Onofre, 2003). Ao longo da UE iam sendo reforçados os principais objetivos a trabalhar em cada matéria, bem como aquilo em que os alunos se devem focar durante os exercícios. Esta estratégia levou a que a informação fosse sendo

transmitida à medida que iam surgindo necessidades dos alunos. Assim, evitei as instruções demasiado extensas, com consequente perda de informação, focando os alunos nos pontos-chave para a sua evolução. Nas aulas do 3º período, de consolidação e aperfeiçoamento, a instrução inicial era cada vez menor, e a informação ia sendo transmitida de forma mais individualizada. No final de cada período de instrução utilizei sempre questionamento, procurando esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado e “garantir a atenção e concentração dos alunos nos momentos em que o professor realiza a informação” (Onofre, 2003). Em momentos teóricos sobre os conhecimentos, por exemplo, utilizei bastante o estilo de ensino por descoberta guiada, permitindo aos alunos a construção semiautónoma do conhecimento e por conseguinte uma maior envolvimento com os conteúdos e estímulo à reflexão.

Nesta transmissão de informação, especialmente sobre os exercícios, o aspeto menos conseguido foi a utilização da demonstração, muitas vezes demonstrando o exercício sem o terminar, demonstrando com fraca correção técnica ou não demonstrando por completo. Uma vez alertada pelos meus colegas, através da observação interpares, a utilização desse recurso foi melhorando, passando inclusive pelo envolvimento dos alunos na demonstração. A utilização de informação visual, por ser mais sintética e concreta que a verbal (abstrata e analítica) é uma das sugestões referidas por Onofre (1995) para tornar mais eficaz a transmissão de informação, bem como a utilização de alunos para apresentar estas informações. Penso que este é um aspeto que merece atenção de modo a garantir que os alunos ouvem, vêem e compreendem a informação que está a ser transmitida, melhorando a sua prática e aumentando o tempo potencial de aprendizagem.

A transmissão de FB é um dos processos mais importantes no controlo e regulação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornece ao aluno, após a sua resposta motora, um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação, tendo por objetivo modificar e melhorar essa resposta (Rosado e Mesquita, 2011). Este, que durante o primeiro período foi difícil em algumas matérias e, no geral, positivo mas com fraca qualidade didática, veio a melhorar, com especial notoriedade na leção dos JDC. Acontecia várias vezes aquilo que em núcleo descrevemos como “ficar a olhar para o jogo, calada”, devido à dificuldade de leitura de jogo e transmissão imediata de FB prescritivo. Durante o 2º período, houve uma grande evolução nesta competência, levando a uma postura mais ativa no acompanhamento instantâneo dos exercícios e

situações de jogo durante a aula. Neste aspeto há ainda que melhorar a gestão entre FB de grupo e de turma, adequando os conteúdos e poupando tempo de instrução.

A análise das gravações das minhas aulas, feitas ao longo do ano, permitiu identificar com regularidade o uso de demasiado tempo de instrução na aula. A duração da instrução, per si, não indica se esta é ou não eficaz. Mas a grande percentagem de tempo despendido em instrução irá, certamente reduzir o tempo disponível para a prática. Onofre (1995) resume as boas práticas pedagógicas da dimensão instrução em duas regras principais: reduzir o tempo gasto nos momentos de informação – apesar de estes serem importantes não devem roubar tempo à prática; e a realização da informação com clareza e objetividade – permitindo ao aluno um bom grau de consciência sobre os desafios da aprendizagem.

A evolução de um fornecimento de FB satisfatório mas nem sempre eficaz, para um acompanhamento regular e pertinente que imprime ritmo à aprendizagem, deu-se especialmente durante a semana de PTI.

3.2.1 Aprender com a diferença - Semana de Professor a Tempo Inteiro

A **semana de PTI** permite aos estagiários vivenciar a rotina de um horário completo, com a multiplicidade de trabalho e acumulação de cansaço que isso implica, bem como contatar com diferentes realidades de ensino da EF, quer a nível das faixas etárias, quer de contexto escolar. Por achar este objetivo redutor da oportunidade de aprendizagem, optei por encarar esta semana como se fosse já uma “professora a tempo inteiro” procurando focar-me nas aprendizagens dos alunos e na melhor condução de ensino possível. O horário desta semana foi construído com base nos seguintes critérios:

- Escolha de diferentes ciclos e anos escolares
- Acompanhamento das duas aulas semanais da turma
- Compatibilidade de horário

O professor eficaz deve “adoptar diferentes estratégias de ensino, evitando formas estereotipadas de intervenção pedagógica” (Carreiro da Costa, 1991) mostrando-se plástico e flexível. A preparação das aulas desta semana foi o primeiro exercício desta flexibilidade exigida ao professor. Se é fácil perceber que, perante diferentes escolas, turmas ou alunos é necessário adaptar estratégias de ensino e aprendizagem, não será tão fácil imaginar enfrentar essas escolas, turmas e alunos assumindo o papel de outro

professor com as suas estratégias e características próprias. Esta foi a primeira dificuldade com que me deparei: ser professora de uma turma, mantendo o perfil de aula e estratégias a que a turma já está acostumada, sem, ao mesmo tempo, perder o meu traço educativo pessoal. Penso que esta dificuldade se fez sentir com maior força por ser a última semana da UE, na qual as rotinas e exercícios já estão muito adquiridos pelos alunos. Houve professores que demonstraram pouca abertura para introduzir algo meu na estrutura e lógica de aula, desafiando a minha **capacidade de adaptação** e de trabalho em equipa. Houve também aqueles que não apresentaram qualquer plano ou estratégia de aula a cumprir, dando-me total abertura para o planeamento da aula. Senti-me mais confortável na segunda vertente, podendo utilizar as estruturas, os exercícios e a lógica de aula que para mim fazem mais sentido e são mais confortáveis. Contudo, nestes casos pude apenas aprender com a diferença contextual das turmas. Pelo contrário, nas aulas em que os professores apresentaram prontamente o plano de aula, tive oportunidade de contato com exercícios e estruturas de aula diferentes. Esta situação levou à **reflexão** sobre as minhas próprias estratégias pedagógicas e a adequação didática dos exercícios propostos em aula. Não obstante a possibilidade de aprendizagem, tenho de realçar o desconforto sentido na lecionação de aulas cuja estrutura e lógica de funcionamento não são minhas e com as quais nem sempre concordei.

Ainda no que respeita o período de preparação e planeamento da semana de PTI há a referir a necessidade de objetivos e ações a cumprir mais definidas. Senti alguma insegurança com a falta de orientações recebidas na preparação e acompanhamento das conversas e no planeamento das aulas. Confrontada com esse sentimento de insegurança, rapidamente coloquei o foco na falta de suporte por parte dos orientadores, que não forneceram indicações claras do que era pretendido ou de como deveria ser realizada esta tarefa. Após reflexão, verifico que o re-confronto com novos contextos escolares me fez retroceder nos estádios de preocupação (Fuller, 1975 citado por Jardim, 2007), retomando a necessidade de realizar um planeamento seguro, com estratégias de ação muito bem definidas. Esta experiência obrigou-me a desconstruir a maneira já muito própria de dar aulas, para conseguir assumir o papel dos outros professores e adaptar-me às novas turmas.

Como foi já referido, um dos propósitos da minha semana de PTI prendia-se com o contato com diferentes ciclos de escolaridade. O desenvolvimento da criança e do jovem, nas suas vertentes motora e psicossocial, é uma área do meu interesse, de extrema

importância para a futura leção em ciclos escolares mais baixo. De fato, lecionar EF a crianças de 11 anos, no seu primeiro contato com a disciplina e com as matérias, sem compreender sequer de que se trata, sem compreender o seu funcionamento e regras, é quase antagônico à leção de turmas de ensino secundário. Se os primeiros têm motivação e vontade de participar em tudo, ainda que sem saber como, os segundos lutam constantemente contra as propostas apresentadas pelo professor, fazendo prevalecer a sua agenda social – “*student social*” termo utilizado por Walter Doyle (1986) para classificar um dos três sistemas de tarefas do seu Modelo Ecológico. Este modelo representa a vida da sala de aula (ginásio) como um cenário onde se interrelacionam três sistemas de tarefas: sistema de gestão, de instrução e social do aluno, no qual, as alterações num dos sistemas irão influenciar e promover mudanças noutro sistema (Hastie e Siedentop, 1999). Segundo este modelo, na aula o professor insere aquela que é a sua agenda profissional – matérias, conteúdos, exercícios – à qual os alunos dão determinada resposta. Esta pode ser de cooperação e trabalho, de inatividade ou de atividade fora do trabalho de aula. Mediante estas respostas o professor deve negociar a exigência das tarefas propostas e a cooperação dos alunos para as mesmas, fazendo uma gestão ecológica da aula (Hastie e Siedentop, 1999).

Gerir as diferentes respostas das turmas de 2º ciclo e de ensino secundário nem sempre foi fácil. De aula para aula foi preciso mudar o tom, a linguagem usada, o modo de instrução e demonstração e a gestão do tempo. Este último foi, de todos os aspetos, o que me custou mais a limar. As aulas de 5º e 6º ano são claramente mais lentas que as de 10º ou 11º. Isto deve-se à necessidade de maior explicação, quer de conteúdo quer de organização, e à menor autonomia dos alunos. Na primeira aula de 6º ano que lecionei, não consegui cumprir todas as tarefas que tinha planeado. Contudo, bastou perceber que os tempos de instrução, demonstração e organização do material ou espaço são necessariamente mais demorados do que estava habituada, para conseguir ajustar os planos de aula e, estando mais focada e preparada, tentar imprimir mais ritmo nesses mesmos momentos. Uma estratégia que facilitou essa gestão foi manter tarefas ou estruturas de uma aula para a outra ao longo da semana, permitindo reduzir o tempo de instrução e de montagem uma vez que os alunos já conheciam a tarefa.

A **gestão temporal da aula** é um aspeto organizacional fundamental para uma boa condução do ensino. Maximizar o tempo potencial de aprendizagem é uma característica associada aos professores mais eficazes (Carreiro da Costa, 1991). Assim, uma gestão do tempo de aula que reduza os tempos de instrução, organização e controlo da

disciplina tanto quanto possível, e simultaneamente promova exercícios-critério eficazes para o desenvolvimento dos alunos, é uma gestão que conduzirá ao alcance dos objetivos. Durante a primeira etapa de formação, a inexistência de rotinas na turma, o desconhecimento dos alunos e seu ritmo de aprendizagem, bem como a inexperiência na condução de ensino, resultaram em aulas inacabadas por falta de tempo, ou rotações entre exercícios e matérias pouco equilibradas. Na segunda etapa de formação, o planeamento das aulas já respeitava o ritmo de aprendizagem dos alunos e os tempos necessários à instrução e organização, mas as aulas continuavam, como tantas vezes as apelidou a professora orientadora, “moles”. Foi pela altura da semana de PTI que percebi a necessidade de imprimir mais ritmo aos diferentes momentos de aula, obrigando os alunos a trabalhar mais, a aprender mais. A dinâmica de aula melhorou muito, tendo os alunos respondido ao estímulo com mais empenho e trabalho. Esta mudança esteve fortemente relacionada com a evolução, anteriormente referida, da qualidade, pertinência e frequência da transmissão de FB.

A análise das gravações realizadas das minhas aulas no âmbito do projeto de observação mostrou precisamente que, embora o tempo de prática fosse superior ao de instrução, este era demasiado longo e o tempo potencial de aprendizagem ocupava apenas cerca de metade do tempo total da aula. Podendo ser o tempo potencial de aprendizagem (academic learning time - ATL) utilizado como medida de aprendizagem, parte-se do pressuposto que “The more ATL a student accumulates, the more a student is learning” (Fischer et al., 1980 citado por Carreiro da Costa, 1991). Este é, sem dúvida, um aspeto a melhorar nas minhas aulas que, apesar de no 3º período compreenderem tempos de instrução bastante mais reduzidos, deixando mais tempo disponível para a prática, precisa ser trabalhado, nomeadamente nos tempos despendidos em transições.

Ainda comparando os diferentes ciclos, senti que com idades mais novas é mais fácil descuidar os detalhes essenciais de aprendizagem em prole da atividade e diversão em aula. Por várias vezes dei conta que estava mais preocupada com que todos os alunos estivessem em prática que com a correção da mesma, acabando por fazer uma gestão da ecologia da aula por redução da exigência. Na verdade, as idades mais novas são também as mais eficazes para a promoção do gosto pela atividade física e, face ao negro panorama obesogénico que se vive atualmente, é de extrema importância garantir que a aula decorre em atividade de intensidade moderada a vigorosa. Contudo, é também nesta idade que se trabalham os aspetos base das várias matérias, desenvolvendo padrões motores necessários para o futuro sucesso em EF.

No que se refere à **dimensão clima**, durante a semana de PTI apresentei características que os estudos (Carreiro da Costa, 1991) mostram como típicas dos professores mais eficazes, mas também algumas associadas aos professores menos eficazes. Começando pelas segundas, a utilização de exercícios físicos ou o uso das matérias como meio de punição foi uma prática frequente. Esta não é prática corrente nas aulas da minha turma, e até então não tinha tido de lidar com problemas de clima de aula graves. Não obstante, consegui em quase todas as aulas manter um clima positivo através duma relação humana próxima com os alunos, demonstrando disponibilidade e afeto, e da proposta de tarefas desafiantes e estimulantes. Estudos (Carreiro da Costa, 1991) mostram ainda que ter objetivos e expectativas elevadas é também típico de bons climas de aula. Este aspeto, identificado anteriormente como dificuldade nas aulas da minha turma, foi foco de trabalho na minha aprendizagem. Durante a semana de PTI não senti a sua presença, admitindo porém que, face a turmas que não são minhas e cujas aprendizagens pude acompanhar apenas durante uma semana, o nível de exigência apresentado nas aulas poderia ter sido superior, talvez por não me sentir responsável a longo prazo pela sua concretização.

As expectativas de evolução e o grau de dificuldade das tarefas apresentadas dependem em grande parte do domínio didático das matérias. Lecionar diferentes matérias, a diferentes anos de ensino, a alunos com variadíssimas competências exige do professor um conhecimento profundo de todos os níveis de desempenho, de todas as matérias. Não bastando, é preciso saber fazer uso imediato e relevante da instrução e do FB enquanto ferramentas que permitem por em prática o conhecimento, ensinar os conteúdos. Já foi feita uma breve análise do meu fornecimento de FB. Por isso, realço apenas como principais dificuldades sentidas, nos 2º e 3º ciclos, a utilização do FB à distância para controlo da turma e no ensino secundário conseguir dar FB pertinentes em níveis mais avançados de matérias que nunca tinha lecionado. Também o uso de FB neutro ou avaliativo deveria dar espaço a FB prescritivo e motivacional.

“A investigação sugeriu, no sentido de concretizar essa especificidade, a necessidade de o praticante receber informação técnica precisa acerca daquilo que fez (feedbacks descritivos) e/ou do que deve fazer para melhorar (feedbacks prescritivos)” Rosado e Mesquita (2011).

Uma experiência deste tipo, em que somos confrontados com um elevado número de aulas e, como consequência, menos tempo de preparação das mesmas, permite identificar os aspetos pedagógicos que ainda não estão tão bem adquiridos e que devem

ser melhorados. A semana de PTI contribuiu, desta forma, para identificar algumas prioridades de formação a meio do ano. Permitiu também, de forma quase inata, desenvolver competências e estratégias de solução para alguns dos problemas de condução do ensino sentidos até aí.

3.3 Refletir sobre a diferença – Observação Inter Estagiários

“A qualidade do desempenho do professor depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa” (Onofre, 2003). Assim, durante o estágio pedagógico é importante desenvolver competências de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas próprias, permitindo a constante avaliação e reajuste das decisões tomadas, e de outros colegas, permitindo o conhecimento de estratégias e decisões didáticas diferentes, incitando a reflexão sobre as práticas próprias e a sua adequação ao contexto educativo.

A observação e discussão das aulas, minhas e dos colegas estagiários, permitiu muitas vezes identificar aspetos menos conseguidos da aula que, estando à frente da sua condução, passam despercebidos. No meu caso, este acompanhamento foi essencial para compreender a dificuldade na gestão organizativa e de controlo da turma no espaço G4 e o ritmo leve que estava a imprimir às aulas.

Olhando para este processo no prisma inverso, também foi importante para a minha formação observar as aulas dos meus colegas, podendo realizar algum transpore para as minhas. Ver como cada colega resolve situações semelhantes às que surgem nas minhas aulas, ajudou-me a fazer um melhor planeamento e condução do ensino. Foi, no meu processo de aprendizagem, muito importante observar as opções didáticas dos meus colegas, em especial nas matérias que para mim levantavam alguma dificuldade e para eles eram mais fáceis.

Ao longo do ano, em especial no 1º e 2º períodos, foram também observadas aulas de outros professores da escola, no sentido de encontrar metodologias, estilos de ensino e condução de aula diferentes, mais experientes. A recolha de ideias e estratégias dessas aulas foi muitas vezes um impulso positivo para a melhoria das minhas aulas.

Passando para uma análise mais abrangente, referente às finalidades e avaliação da EF, foi de extrema importância a visita e observação de aulas de colegas de diferentes NE. Estas mostraram contextos escolares que encerram diferentes interpretações dos PNEF e decisões pedagógicas de escola. Numa das escolas visitadas estão ainda a ser

introduzidos os níveis estipulados no PNEF e a avaliação é feita primeiramente de forma analítica, segmentando os gestos técnicos do jogo (JDC), depois verificados em situação de jogo. Além dos aspetos teóricos, a observação feita pelos colegas e por nós face à mesma situação resultou em interpretações avaliativas muito diferentes, mostrando que o processo de observação de critérios de avaliação e sua interpretação deve ser trabalhado, por eles e por nós. Um critério de observação não pode ser ambíguo, devendo diferenciar de forma clara os níveis de especificação das matérias. Contudo, os PNEF permitem a definição e adaptação dos critérios que permitem interpretar o modo de participação dos alunos nas atividades. Assim, confrontamo-nos com duas dificuldades. Por um lado a subjetividade existente inter observadores, e por outro a possibilidade de interpretações distintas dos critérios de avaliação de escola para escola.

Numa outra escola, a avaliação é feita de forma demasiado metódica, tendo o aluno de cumprir uma lista de critérios que perfaz o nível. Este modo de avaliação – check-list – desvirtua a matéria fazendo valer por si só as competências técnicas, ainda que não aplicadas no contexto real de jogo. Desta forma, o aluno obtém um nível por somatório de elementos corretamente executados, isto é, ainda que os critérios cumpridos sejam todos eles de diferentes níveis, se for cumprido o número de critérios necessário, o aluno atinge o nível. Esta forma de avaliar não respeita a realidade de jogo/sequência nem a progressão pedagógica das aprendizagens. Será sempre melhor para o desenvolvimento do aluno trabalhar competências base, elementos mais simples descritos no PNEF como pertencentes ao nível Introdução, para depois evoluir, do que conseguir realizar apenas um grupo de competências aleatório.

Na perspetiva das finalidades e, num nível micro, dos objetivos anuais para cada turma, encontrámos numa das escolas o foco da EF direcionado para a promoção de experiências positivas conducentes ao gosto pela prática de atividade física, procurando fornecer as ferramentas que permitem autonomia nessa prática. Este objetivo cumpre, sem dúvida, a principal finalidade da disciplina. Contudo, a sua utilização enquanto crença orientadora sobre os objetivos da EF pode manifestar-se em decisões pedagógicas de pouco cuidado na consolidação de um conjunto de aprendizagens base nas diferentes matérias da área das atividades físicas, que, ainda que restritas, permitirão o futuro desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática nas modalidades de eleição do aluno, em prole da construção de um vasto leque de experiências motoras e estratégicas, ainda que pouco consolidadas.

Ao refletir sobre todo o processo de visitas inter escolas, verifico que o contexto escolar em que cada estagiário se insere molda fortemente o seu processo formativo e, conseqüentemente, o professor em que este se torna. É também de referir que as principais dificuldades de intervenção pedagógica parecem ser semelhantes de escola para escola: fornecimento de FB, capacidade avaliativa e adequação da tarefa aos níveis diferenciados dos alunos.

O fato de me ter confrontado com realidades escolares e metodológicas diferentes contribuiu também para que ponderasse algumas das minhas opções e possibilidades enquanto estagiária da ESJGF. Assim, guardei algumas estratégias e, acima de tudo, refleti sobre as opções de fundo que tomo com cada turma, nomeadamente referentes à sequência didática dos conteúdos (decidir o que de fato é mais importante abordar primeiro e depois) e aos objetivos finais da disciplina (gostar de atividade física, mas também desenvolver competências de caráter eclético, que permitam uma boa base de desenvolvimento). Após esta experiência considero que, no futuro, irei dedicar mais tempo e atenção à seleção de competências e finalidades gerais que pretendo desenvolver com cada turma, em função das suas possibilidades e limites, tendo como instrumento e meta a participação na cultura do movimento³

3.4 Ser diretor de turma

Vária da bibliografia consultada sobre o assunto refere as competências do DT enquanto estrutura de gestão intermédia da escola com três vertentes de atuação, de acordo com os seus diferentes interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (EE) (Roldão, 1995). É em função destes três agentes de ensino que estruturo as seguintes reflexões acerca do papel desempenhado na coadjuvação da direção de turma e o seu contributo na minha formação profissional e pessoal.

O aluno é o principal destinatário e agente de toda a ação do DT. É pelo aluno e para o aluno que o DT assume a articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular, sendo o único em posição de desempenhar esse papel pelo seu contato frequente com os alunos, famílias e professores, detendo informações que os restantes docentes não têm (Roldão, 1995). Dentro das várias funções do DT surgem questões relacionadas com a vida social e integração dos alunos na vida escolar. Por ser uma turma de 10º ano a escola disponibiliza um horário específico de direção de turma para

³ Termo utilizado por Bart Crum (1994), integrante da conceção sociocrítica da EF.

trabalhar estas e outras questões com os alunos. No caso do 10º3, a integração da maioria dos alunos decorreu com facilidade e não surgiram problemas de maior gravidade. Ainda assim, não consegui fazer o acompanhamento das eventuais utilizações deste momento devido a incompatibilidade de horário.

A relação com os alunos no papel de DT não foi experienciada na sua totalidade uma vez que nem eles me viam nesse cargo, nem eu tinha, além das minhas aulas, oportunidade de o exercer. Houve apenas um momento claro em que as funções de DT se estenderam a mim, na ótica dos alunos. Este momento ocorreu quando a DT esteve ausente por questões médicas, ficando eu responsável pela justificação de faltas. Apesar desta dificuldade, durante o ano procurei estar atenta às dinâmicas da turma, procurando ser apoio na resolução dos problemas dos alunos. Aproveitei os apoios de EF, momento em que estava em relação mais próxima com um reduzido número de alunos, para ir questionando sobre o desempenho nas várias disciplinas e as relações dentro da turma. Teria ajudado ao desempenho deste papel se a informação que é direcionada ao DT também chegasse a mim, nomeadamente questões de desempenho e comportamento em aula.

Ainda relativamente aos alunos e fazendo a passagem para a coordenação da ação do corpo docente da turma, a elaboração do estudo de turma (utilizado no início deste documento para apresentar a mesma) assumiu um papel base para a definição de estratégias de abordagem à turma, nomeadamente resultando numa nova planta da sala de aula, construída para maximizar a concentração da aula pela inibição da demasiada socialização – problema identificado no primeiro conselho de turma.

O DT é responsável por coordenar e articular a ação educativa dos vários professores da turma no sentido de estruturar as atividades de aprendizagem num todo coerente e adequado às necessidades da turma, promovendo procedimentos e métodos de trabalho que contribuirão para um trabalho verdadeiramente interdisciplinar (Roldão, 1995). Estes processos tomam lugar nos encontros e conversas casuais com cada professor, mas em especial nos conselhos de turma enquanto momentos de aferição do trabalho desenvolvido e de definição de estratégias comuns eficazes para a turma. Ao longo do ano fui assumindo responsabilidade e autonomia na dinamização dos conselhos de turma, tendo conduzido de forma autónoma o conselho de turma do 3º período. Esta experiência, em especial a preparação da reunião, foi importante para uma compreensão mais profunda da amplitude dos processos inerentes à direção de turma. É também

importante referir que nestas reuniões de tratam assuntos de diversos pelouros, obrigando à sumarização do trabalho desenvolvido pelo DT no acompanhamento dos problemas individuais e coletivos dos alunos, do seu empenho e atitude nas aulas e do seu desempenho académico; do cumprimento e extensão do currículo, projetos, apoios e atividades extracurriculares; do contato estabelecido com os EE e ainda dos aspetos administrativos da turma. Nestas reuniões cumpre-se aquela que considero ser uma das mais importantes funções de um DT: a partilha de informação e discussão para construção de estratégias pedagógicas coletivas para superar as dificuldades da turma e dar resposta às suas necessidades.

Também na relação com os restantes docentes da turma senti que o meu papel enquanto coadjuvante da direção de turma não era relevante, apesar de teoricamente bem aceite. Mesmo quando houve partilha de informação por parte de outros docentes, faziam-no na forma de conversa informal com outro professor e não com intuito de transmitir a informação à direção de turma.

Foi na intervenção junto dos EE que a minha experiência na coadjuvação da direção de turma assumiu um papel mais relevante. Ao longo de todo o ano acompanhei o atendimento dos EE, ajudando no esclarecimento de dúvidas e definição de estratégias para solucionar os diferentes problemas e dificuldades dos alunos. Este atendimento deve ser cuidado no sentido de respeitar as preocupações e inquietudes dos pais, mostrando disponibilidade para qualquer ajuda mas também defendendo e explicando o papel e perspetiva do professor, agente com presença direta na formação diária dos alunos, por vezes detentor de informações que os EE não possuem.

Particpei também em todas as reuniões com os EE, inicialmente ajudando na preparação e apenas assistindo às reuniões e, posteriormente, conduzindo em parceria com outra professora da turma, durante a ausência médica da DT. A participação nestas reuniões contribuiu para um contato mais próximo com os EE que aproveitavam para me questionar acerca da disciplina de EF. Apesar de espetável, este tipo de abordagem específica sobre a disciplina mostra que o meu papel na direção de turma estava pouco definido. Ainda assim, alguns pais, mais para a frente no ano escolar, pediram a minha opinião sobre temáticas externas à minha disciplina, permitindo-me dessa forma desempenhar as reais funções de um DT.

Além de questionar os alunos e de conversar com os pais, também junto da DT fui procurando conversar mais, e acima de tudo perguntar mais. Compreendendo que este é

um papel novo e pouco explicado à professora, entendi que se quero ter informações que me permitam agir na direção de turma, tenho de procurá-las.

De um ponto de vista global, considero a experiência de acompanhamento da direção de turma enriquecedora da minha formação, tendo contribuído para o desenvolvimento de competências ao nível da coordenação, preparação e condução de reuniões, gestão de processos educativos e de liderança. Contudo, não sinto que esteja inteiramente preparada para assumir uma direção de turma em autonomia, sentindo necessidade de formação ao nível dos aspetos administrativos e de gestão escolar da turma.

Como define Roldão (1995), o DT, enquanto gestor do desenvolvimento dos alunos, deve realizar um trabalho prévio de caracterização e análise da turma e da sua história académica anterior, para estabelecer, de forma consensual entre docentes, um perfil de competências necessárias ao aluno que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares. Apesar de ter sido feito o trabalho de caracterização, a definição em conselho de turma de competências pessoais e académicas, bem como dos métodos e estratégias comuns a utilizar para o seu desenvolvimento, é um trabalho que pretendo realizar aquando da direção de turma autónoma no futuro profissional.

4. Ser Professora na Escola

“La experiencia de la organización, gestión y funcionamiento cotidianos de la escuela tiene, en la configuración de la conciencia, las expectativas y el comportamiento futuro de los alumnos, una importancia incomparablemente mayor que (...) cualquier cosa que puedan decir el libro de texto o el profesor” (Enguita, 1992 citado por Garcia, 1994). Contudo, os processos de organização, gestão e funcionamento dependem inteiramente dos vários órgãos e intervenientes que neles se inserem. Nomeadamente os órgãos administrativos, de direção e gestão escolares, o corpo docente, o pessoal não docente, os alunos e os seus encarregados de educação. Assim, ser professora implica estar envolvida na manutenção e elevação da vida escolar através do contributo na sua organização, gestão e funcionamento, procurando contribuir para o desenvolvimento ético e eclético dos alunos.

A escola, enquanto contexto de inovação e transformação cultural (conceção sociocrítica da EF), depende da ação da sua comunidade escolar para promover o desenvolvimento dos alunos no sentido de os tornar cidadãos competentes e evoluídos, profissional e pessoalmente. A escola deve criar pessoas capazes de se adaptar, não pessoas adaptadas (Alarcão, 2003). Para isso, os professores devem “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender” (Alarcão, 2003). Estes processos não devem tomar lugar apenas dentro da sala de aula que, sendo multidimensional e imprevisível (Siedentop, 2002) se torna redutora, mas explorando as vantagens de diferentes contextos de socialização, dentro e fora da escola.

Deste modo, o presente capítulo expõe as atividades de complemento curricular – visitas de estudo, atividades de escola e DE – enquanto atividades promotoras de competências difíceis de desenvolver apenas no contexto de sala de aula. Partindo da descrição fatural, é apresentada uma reflexão sobre o contributo destas atividades no desenvolvimento das minhas competências profissionais e no desenvolvimento completo dos alunos. É também apresentado o projeto de investigação-ação desenvolvido, enquanto processo de conhecimento do contexto de desenvolvimento da atividade docente e de envolvimento da comunidade escolar (pais e alunos) na reflexão curricular da escola. Este capítulo apresenta ainda uma reflexão sobre o processo individual de conhecimento, inserção e contributo da escola na minha formação, bem como do contributo da minha presença na escola.

4.1 Adaptar-se, planejar e estar disponível – Atividades de grupo e de escola

Enquanto professora de EF na ESJGF, desde cedo no estágio percebi que na escola não se funciona como individual, mas sim enquanto grupo. Desde o acolhimento e disponibilidade do GEF, à partilha de informação e conhecimento, passando pelo apoio nas decisões e atividades desenvolvidas. As decisões sobre a EF ou ao nível da escola, são tomadas em grupo, após reflexão e argumentação. Estas foram duas das principais capacidades desenvolvidas na relação com o GEF.

No início do ano era esse o principal canal de relação entre mim e a escola – o GEF. Começando pelas reuniões onde se discutem critérios de avaliação, opções de escola e ajustes ao currículo, estratégias de grupo para desenvolver a EF e atividades a promover para toda a escola, até às conferências curriculares como estratégia de controlo do processo de ensino-aprendizagem e consequente definição de estratégias para superação dos problemas. A vida docente em grupo, no GEF, na direção de turma ou nos plenários de professores, foi um constante estímulo à reflexão, ao aprofundamento do conhecimento, à formação de opiniões e à capacidade de suportá-las. Ao longo do ano escolar fui procurando tornar a minha participação mais ativa, tornando-a estímulo à reflexão e à tomada de decisões dos outros.

Fazer parte de uma escola implica estar comprometido com o desenvolvimento dos alunos, dentro e fora das aulas. Para mim, este acompanhamento fora das aulas teve início cedo, quando, após apenas um mês de aulas, fui acompanhar a minha turma numa visita de estudo à Lourinhã promovida pelo professor de Biologia e Geologia. Esta visita tinha objetivos de teor arqueológico, aos quais, por sugestão do professor de Biologia e Geologia – que já tinha feito esta junção com outro colega do GEF – se acrescentou uma prova de orientação pela cidade. Por não ser uma atividade proposta por mim, o planeamento foi facilitado. Precisei apenas de cuidar daquilo que dizia respeito à prova de orientação. Contudo, foi uma boa experiência na medida em que me permitiu observar alguns dos procedimentos necessários à preparação e dinamização de uma visita de estudo e permitiu-me ainda uma nova maneira de estar e de me relacionar com os alunos. Este relacionamento, num contexto diferente, acaba por se traduzir num clima de aula mais harmonioso pela confiança criada.

Observar o planeamento e avaliação desta visita foi-me útil para a preparação da nossa primeira atividade de dinamização na escola – um passeio pedestre pelos trilhos de

Sintra. A área de participação na escola do estágio pedagógico pressupõe a organização e implementação de uma atividade ajustada às necessidades da escola. Sendo finalidades dos PNEF (2001)

“Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:

Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.

Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos **processos de elevação e manutenção das capacidades físicas**.

Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o **desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:**

- actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
- actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
- **actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;**
- jogos tradicionais e populares.

Promover o **gosto pela prática regular das actividades físicas** e assegurar a **compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura**, na dimensão individual e social.”

e conscientes do progresso tecnológico como promotor do sedentarismo, achámos urgente dar aos nossos alunos ferramentas que os autonomizem no planeamento e dinamização de actividades físicas extraescolares não associadas à prática desportiva institucional. Assim, procurámos desenvolver uma atividade acessível e interessante, passível de ser organizada e realizada por qualquer um dos nossos alunos. Desta forma, pretendemos promover na comunidade escolar (alunos) o gosto pela prática de estilos de vida saudáveis e a autonomia para o desenvolver. Realizar um percurso pedestre em Sintra, aproveitando o contato com a natureza e a riqueza cultural que a região oferece, foi a solução encontrada. Em todos os passos de preparação e dinamização da atividade procurámos utilizar processos simples, passíveis de repetir pelos alunos; promover a sua autonomia e o seu envolvimento real com a atividade – ir de comboio em vez de alugar um autocarro, misturar alunos de diferentes turmas, responsabilizar as turmas pela preparação de um guião turístico sobre o local, apresentar aos colegas as regras de segurança da realização de um trilho pedestre e realizar uma reportagem acerca da atividade, garantir que a participação do professor responsável na orientação do grupo durante o percurso é reduzida, e fornecer aos alunos uma aplicação para smartphone

que permite controlar o esforço e a distância percorrida durante a atividade física juntamente com o material de orientação necessário à realização autónoma do percurso.

A preparação desta atividade incluiu diversos processos que permitiram contatar com a comunidade escolar (alunos, EEs e docentes) e envolvente (Comboios de Portugal, Turismo de Sintra, Parques Montes da Lua), bem como com diferentes órgãos administrativos da escola (secretaria e direção). Infelizmente, a reportagem prevista sobre a atividade não aconteceu, inviabilizando o principal meio de divulgação e incentivo à prática de atividade física junto da comunidade escolar.

Remetendo para PF, considero que foi superada aquela que previ ser a principal dificuldade relativa a esta atividade: Trazer inovação a uma escola que já oferece uma multiplicidade de atividades. De fato, esta é uma atividade nunca antes realizada na escola e que dá resposta não só à necessidade, mas também ao interesse dos alunos, promovendo ainda o agradável contato com a natureza e a oportunidade de relação interpessoal num contexto não-escolar. Contrariamente ao previsto, a inovação nesta área não passou pela incorporação das diferentes escolas do agrupamento. Não obstante, e para concretizar a vontade de integração no agrupamento e não apenas na ESJGF, foi também planeado e dinamizado pelo NE o Percurso do 1º ciclo – atividade incluída no plano de atividades do GEF com intuito de promover e envolver os alunos e professores do 1º ciclo na aprendizagem e leção da EF, promovendo o desenvolvimento da mesma nas várias escolas e ciclos escolares do agrupamento.

A preparação desta atividade foi feita em articulação com a coordenadora do 1º ciclo e a coordenadora do GEF. Em conjunto decidimos desenvolver um percurso de habilidades e jogos pré-desportivos/lúdicos planeados em função do currículo proposto pelo GEF para a leção da expressão e educação física e motora no 1º ciclo. Assim, este percurso integrou um conjunto de habilidades motoras dos blocos de deslocamentos e equilíbrio, de manipulação e perícias e de ginástica. Decidimos também que a realização teria lugar no espaço G4 da ESJGF para permitir aos alunos, além das experiências motoras, o contato com um novo contexto e material escolar.

A dinamização do percurso contou com a colaboração dos alunos do 10º3 e do 10º8, tanto no percurso como nos jogos lúdicos. Esta colaboração foi de grande importância para os alunos do 1º ciclo mas também, e especialmente, para os alunos de 10ºano. A minha turma, além do prazer que tirou da interação com as crianças, ganhou consciência da importância da estimulação para o desenvolvimento motor durante a infância, durante

uma conversa final após este momento. Alguns alunos tiveram ainda oportunidade de desenvolver as suas competências sociais e educativas. Gostaria de salientar uma aluna em específico, que pediu para acrescentar uma estação ao percurso na qual pudesse levar as crianças a desenvolver competências físicas e expressivas através da dança. Essa estação foi um sucesso. A participação nesta atividade permitiu também aos alunos experienciar uma posição de ajudante, de educador, ao invés da posição de aprendiz a que estão acostumados. Esta experiência refletiu-se positivamente nas nossas aulas, quer através duma maior disponibilidade para realizar as diferentes tarefas propostas, quer na resposta mais eficaz às regras e rotinas de aula.

Ainda dentro das atividades de escola desenvolvidas pelo GEF, tiveram lugar durante o 2º período o corta-mato e os torneios de basquetebol, de badminton e de futebol e no 3º a comemoração do dia mundial da dança, o sarau de ginástica e o torneio de andebol. Nestas atividades, bem como nas referidas anteriormente, imperou o trabalho de grupo e a atitude disponível, voltando a salientar a importância e a pertinência do trabalho promovido e suportado enquanto GEF e não enquanto professores individuais. Apesar de esta ser uma tônica constante, estes são alguns dos momentos em que é evidente a colocação do bem-estar e desenvolvimento do aluno acima do resto, e de como isso reforça a nossa responsabilidade enquanto escola promotora de inovação e transformação cultural.

A conceção, planeamento e dinamização das atividades descritas neste capítulo contribuíram, num primeiro nível para o desenvolvimento das capacidades de cooperação e liderança, da organização desportiva, de competências de socialização, nomeadamente com diferentes interlocutores e ainda para o conhecimento e envolvimento nas diferentes estruturas orgânicas do agrupamento. Permitiram ainda diferentes formas de trabalhar o currículo dos alunos quer ao nível da educação e expressão física e motora, quer ao nível da EF.

4.2 A competição dentro da escola – Desporto Escolar

Este subcapítulo procura fazer um balanço da minha evolução no acompanhamento de um grupo-equipa de DE. Remete para o planeamento e condução dos treinos semanais, a minha aprendizagem didática na matéria de andebol e o contributo desta experiência na minha formação profissional.

O núcleo de DE no qual realizei a coadjuvação é da modalidade de andebol, do escalão de iniciados masculinos, com dois treinos semanais. A escolha desta modalidade teve por base a superação de dificuldades de intervenção pedagógica, nomeadamente ao nível da condução do ensino dos JDC com uma transmissão de FB eficaz, e construção e acompanhamento de sequências didáticas corretamente construídas. Assim, sendo andebol uma matéria na qual estou pouco à vontade, coadjuvar uma das equipas do seu núcleo de DE permite mais uma oportunidade de contato com a matéria, aumentando a sua compreensão, bem como a aprendizagem das estratégias e opções metodológicas utilizadas pela professora titular.

O acompanhamento do núcleo de DE foi uma das áreas mais desafiantes do meu estágio pedagógico, no sentido em que foi realmente difícil encontrar estratégias que permitissem a evolução e aprendizagem das competências inerentes a esta área do estágio. Durante o 1º período a minha participação começou com uma presença pouco ativa nos treinos, observando, procurando compreender a estrutura e opções metodológicas adotadas pela professora titular, bem como a complexidade e as características da modalidade em si. Ao longo do período fui entrando na condução do treino, com transmissão de FB aos alunos e, se necessário, conduzindo algum exercício sozinha. O fato dos treinos serem conjuntos com o escalão de iniciadas femininas facilitou esta entrada, uma vez que este apresentava um nível de desempenho mais baixo (comparativamente aos rapazes), estando mais ao meu alcance o seu acompanhamento pedagógico. Apesar da presença ativa nos treinos, pelo final do 1º período não sentia ainda que tivesse competências para propor alterações pedagógicas ou exercícios para o treino. Julgo que esta dificuldade se deve a três aspetos: à falta de domínio didático do andebol; ao pouco à vontade sentido em situação de treino (por oposição à aula de EF); e à fraca participação nos momentos de planeamento em coordenação com a professora titular.

Para facilitar a minha participação, fiz a leitura de livros didáticos de andebol recomendados pela professora titular (Andebol – o ensino do andebol dos 7 aos 10 anos de Ribeiro, M. e Volossovitch, A., 2004) e, no que respeita à condução dos treinos, procurei ser mais pró-ativa, ainda que não tivesse a melhor solução para as necessidades dos alunos. Quanto mais à vontade me fui sentindo com a equipa, que começou aos poucos a reconhecer-me como professora, e com a situação de competição, mais fácil se tornou intervir nos treinos. Como referem Jardim e Onofre (2009), citando Bandura (1986), é fundamental que, a par do conhecimento da matéria e das competências pedagógicas, “os professores estejam dotados de um sentimento de

auto-eficácia ajustado, que lhes permita terem um julgamento adequado das próprias capacidades para actuarem a certo nível de performance”. Se com realismo percebi que inicialmente o meu nível de conhecimentos não estava ajustado ao nível de desempenho dos rapazes, por outro lado percebi também que uma percepção de autoeficácia alterada pelo nervosismo me fez crer que não estava apta a acompanhar nenhum dos escalões.

Ainda durante o 1º período, ajudei a professora titular a elaborar a periodização do treino para o ano. Esta tarefa ajudou-me a compreender melhor as competências técnicas e táticas que estávamos a trabalhar bem como a sua evolução ao longo do ano. Contudo, não desenvolveu as minhas capacidades de planeamento e periodização uma vez que o meu acompanhamento deste processo foi passivo.

De fato, com o aumento de tempo de contato com o andebol e com a equipa, juntamente com as frequentes explicações solicitadas à professora titular - questionando objetivos de exercícios, o seu sentido naquele treino, as situações jogadas e o que se pretende alcançar com cada uma e a adequação da percepção de autoeficácia, o meu dinamismo no treino melhorou bastante durante o 2º e 3º períodos. Tal como planeado no Projeto de DE, a minha participação na coadjuvação do planeamento e condução de alguns momentos de treino aumentou ao longo do ano. Numa primeira fase, propus alguns exercícios diferentes, de acordo com as necessidades identificadas, ou variantes para maximizar os exercícios já em uso. Seguiu-se a condução de 2 treinos de forma autónoma que, apesar de não fugirem ao planeamento da professora titular, aumentaram a minha capacidade didática da matéria, o meu estatuto face à equipa (e consequentemente o meu à vontade) e, finalmente, a minha noção de autoeficácia. Um outro aspeto que contribuiu muito para a minha evolução na compreensão didática da modalidade e na condução do treino foi a análise partilhada dos jogos de competição, refletindo sobre as falhas da equipa e, consequentemente, as necessidades em treino.

O planeamento de treino foi o aspeto de mais difícil evolução. A professora titular já coordenou este núcleo antes e, por isso, a equipa está habituada à sua estrutura de treino e aos seus comandos. Da mesma forma, a professora tem bem interiorizadas as competências necessárias a desenvolver na equipa bem como um conjunto vasto de exercícios eficazes. Estas duas condicionantes levam a que, grande parte das vezes, o planeamento do treino seja feito apenas mentalmente. Face a esta metodologia de planeamento, a dificuldade de participação ativa aumenta. Apesar da professora sempre se ter afirmado disponível à minha participação e aprendizagem, metodologias deste género dificultam, inconscientemente, a minha participação ativa no processo de

coadjuvação do treino. Esta questão faz-me levantar uma outra: não deveriam todos os intervenientes diretos, detentores de um papel eminentemente formativo no estágio pedagógico, possuir algum género de orientação para o acompanhamento deste processo? Contudo, a questão levantada faz surgir uma terceira, sem a qual esta reflexão não seria justa: que obrigações têm os professores sem funções de supervisão de estágio para com o desenvolvimento dos professores estagiários? Não detendo uma resposta simples, penso que, neste caso específico, o fator preponderante para a falta de cuidado com o desenvolvimento da professora estagiária foi a evolução dos alunos enquanto equipa de DE e não uma questão de direitos e deveres. Senti claramente que, apesar das tentativas de integração e aprendizagem (ir partilhando e discutindo decisões pedagógicas comigo, aceitar as minhas sugestões, certificar perante os alunos que há duas professoras, incentivar-me a conduzir exercícios autonomamente...), a preocupação com a evolução dos alunos foi superior. Afinal são eles o centro do nosso trabalho. Mas, talvez por vezes, também eu precisei do acompanhamento e cuidado da professora.

Ainda quanto ao planeamento, tive oportunidade de planear três treinos, dois dos quais lecionei de forma autónoma e o terceiro não chegou a ser utilizado, mas contribuiu para as minhas competências de planeamento didático. Penso que, ainda que não fossem aplicados, poderia ter investido mais na elaboração de planos de treino, forçando-me a encontrar novos exercícios para os conteúdos por mim selecionados como importantes. O mesmo acontece ao nível da periodização inicial do ano. Contudo, em acordo com os orientadores, no final do ano elaborei um novo projeto anual para o DE de andebol, com as opções metodológicas referentes à seleção e periodização, competências a desenvolver com um grupo equipa do mesmo escalão. A elaboração deste documento baseou-se na aprendizagem feita através dos bons exemplos e sucessos alcançados durante este ano, mas também através dos aspetos a melhorar identificados por mim e pela professora, e ainda na leitura do livro *Andebol – O ensino do andebol dos 7 aos 10 anos*, de Ribeiro e Volossovitch (2004). Este processo foi de extrema importância na minha formação. Dele fizeram parte decisões ao nível da seleção e organização dos conteúdos, procurando garantir uma sequência lógica e eficaz na maximização do desempenho da equipa. Deste modo, o planeamento referido contém uma periodização anual e que inclui uma etapa de AI seguida de mais quatro unidades didáticas. Permitiu a consolidação das aprendizagens feitas durante o ano, bem como a sua aplicação real, ainda que meramente a um nível teórico.

O acompanhamento de jogos e torneios foi também uma tarefa interessante na medida em que despertou em mim alguma competitividade. Esta era uma das minhas preocupações no início do ano, não fazer a distinção entre o ensino da EF e o ensino no treino de DE, que tem como finalidade uma competição. Não sendo uma pessoa competitiva por natureza, nem sempre me identifiquei com alguns aspetos dos desportos competitivos, mas, o contato com a equipa e o seu trabalho fez-me compreender a importância de ver reconhecido o empenho do ano numa vitória do um jogo contra outra equipa. Se se puder fazer um paralelismo, não lutar pela vitória no jogo de DE seria o equivalente a não avaliar as aprendizagens a EF.

De uma forma global, considero que as minhas dificuldades nesta área se relacionaram, por um lado, com a inexperiência e falta de segurança na didática da matéria em questão e, por outro, com a inércia resultante da falta de autoconfiança para enfrentar este desafio, juntamente com a ausência de uma orientação mais sólida. Parte desta insegurança será espectável numa professora estagiária que escolhe para DE a sua matéria mais fraca, contudo, deveria ter sido capaz de superar essa inércia antecipadamente.

Por fim, considero que esta experiência se mostrou de grande utilidade no transfere para a leção da minha turma, concretamente no acompanhamento e transmissão de FB imediato nos exercícios ou situações jogadas de JDC. A acrescentar, a um nível macro, também a participação neste núcleo, permitiu o contato com um maior e diversificado grupo de alunos fora da minha turma e consequente integração na escola.

4.3 Saber Refletir, Argumentar e Desenvolver a EF – Projeto de Investigação-Ação

O mundo atual, de informação e conhecimento, procura e valoriza no profissional de educação a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio e de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem (Alarcão, 2003). Assim, o bom profissional deve procurar constantemente aperfeiçoar a sua prática pedagógica através do acompanhamento evolutivo do conhecimento. Alarcão (2003) utiliza os termos de colaboradores de Lewin, o grande conceptualizador da investigação-ação, para defini-la. Estes afirmam que a investigação-ação é “uma aplicação da metodologia científica à clarificação e à resolução dos problemas práticos (...)” (Benne, Bradford e Lippitt, 1964, citados por Alarcão, 2003).

Deve ser daí, da identificação de um problema prático na comunidade escolar, que se inicia o processo de investigação-ação.

A presença dominante de uma conceção intelectualista da educação das crianças e jovens, diminuidora do valor das aprendizagens no domínio das atividades físicas e desportivas e do desenvolvimento de hábitos de promoção e manutenção da aptidão física, tem conduzido a uma posição de desvalorização da EF (Onofre, 1996a). Adequar a intervenção pedagógica no sentido de promover um correto desenvolvimento da EF pressupõe um conhecimento prévio do contexto escolar de prática. No contexto da ESJGF verificou-se, por parte dos alunos, uma adesão geral à posição de desvalorização da disciplina. Este problema foi identificado nas aulas, através da falta de empenho e fraco investimento, e nas reuniões de GEF, em discussão com os restantes professores.

A valorização de uma disciplina tem de passar pelo conhecimento dos seus benefícios. Assim, referenciar os benefícios vários da EF, e conhecer a opinião dos pais e a opinião dos alunos face ao contributo da EF para esses mesmos benefícios foi o ponto de partida para o suporte ao tema – Quais os benefícios educacionais da EF?. A pertinência deste tema prende-se com o novo período de crise que a disciplina enfrenta, manifestado na nova lei que retira a EF das disciplinas que entram na média do ensino secundário para ingresso ao ensino superior, e com a resultante necessidade de fornecer aos agentes da comunidade escolar informação clara sobre o que é a EF e em que medidas contribui para o desenvolvimento integral e eclético dos alunos, não esquecendo a sempre importante legitimação curricular da disciplina. Assim, tornou-se eminente a necessidade de perceber o que é que a comunidade escolar (representada nos alunos e pais) pensa acerca da EF, se reconhece ou não o seu contributo no desenvolvimento das várias dimensões do indivíduo e que importância atribui a esse mesmo contributo.

Para esta escolha foi essencial o frequente questionamento por parte da coordenadora do GEF, obrigando-nos a desconstruir as ideias feitas para as reconstruir com maior suporte e solidez.

“Será que faz sentido investigar isso? Que interesse tem para o grupo e para a escola? Não há coisas mais urgentes agora? E como vão recolher essa informação? Pensem lá melhor nisso...”

“O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar bem o seu trabalho. (...) A dificuldade de começar de forma válida um trabalho

tem, frequentemente, origem numa preocupação de fazê-lo demasiado bem e de formular desde logo um projeto de investigação de forma totalmente satisfatória. É um erro.” (Quivy e Campenhoudt, 1995). A escolha da problemática de investigação e o desenho do estudo foram o primeiro obstáculo a ultrapassar e, simultaneamente, a base de construção de todo o processo, contribuindo de forma acentuada para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e argumentativa. Como apresentam Quivy e Campenhoudt (1995), os investigadores devem “adquirir o hábito de refletir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas”.

Fazendo uma reflexão, penso que antes de apresentar qualquer hipótese deveria ter sido feito um profundo reconhecimento do contexto e suas necessidades. Para isso teria sido útil conversar mais com os professores do grupo e de outros departamentos e com os órgãos de direção da escola.

Apesar do início tardio e atribulado, o trabalho foi feito com coerência e respeitando a calendarização traçada. A realização da revisão bibliográfica (etapa de exploração segundo Quivy e Campenhoudt (1995)) permitiu uma abordagem ao tema mais concreta e objetiva. Contudo, penso que o nosso estudo peca quanto à sua validade. A leitura de trabalhos que se debruçam sobre o mesmo tema poderia ter sido mais aprofundada, nomeadamente no que respeita às metodologias utilizadas. Ainda assim, considero que os nossos conhecimentos base (em grande parte provenientes da FI, de disciplinas como Investigação Educacional) e as leituras realizadas foram suficientes para delinear o rumo da investigação e tomar as opções metodológicas inerentes. Destas, gostaria de referir a utilização do questionário de perguntas com resposta aberta como instrumento de recolha de dados. Este, apesar de implicar um tratamento de dados mais exaustivo e complexo, permite conhecer de forma mais realista as opiniões dos respondentes, uma vez que as perguntas de resposta fechada facilmente direcionam e condicionam as repostas.

O processo de recolha de informação apresentou algumas falhas que limitaram as conclusões do estudo, resultado da falta de atenção e das limitações temporais do estudo. Destaco a ausência da pergunta distintiva entre os alunos com nota a EF superior a 16 e igual ou inferior a 10, que permitiria a comparação entre opinião de “bons” e “maus” alunos; e a chave de codificação desenvolvida que mostrou não ser totalmente abrangente às respostas obtidas, o que resulta na perda de algum conteúdo retirado das respostas. Ainda assim, estou satisfeita com o processo de elaboração e aplicação do

instrumento, tendo sido cumpridas as fases aprendidas em disciplinas como Ensino da Educação Física II e Investigação Educacional como necessárias à correta elaboração e testagem de um questionário. Durante a aplicação dos questionários, a colaboração dos restantes professores do GEF foi muito importante, permitindo uma aplicação de questionários mais vasta e de forma agilizada.

O tratamento de dados resultou na elaboração de um conjunto de conclusões que nos permitiram caracterizar, de forma global, a opinião tida pela comunidade escolar (pais e alunos) da ESJGF face ao contributo da disciplina de EF no desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e motor, bem como a importância relativa face às restantes disciplinas do currículo nessas mesmas dimensões do desenvolvimento.

“Compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução” (Alarcão, 2003). Os pais são os primeiros agentes de socialização e, por isso, assumem um forte papel no desenvolvimento de crenças e atitudes face à disciplina e consequentes hábitos de vida saudável dos alunos (Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho e Onofre, 1996). Deste modo, achámos sensato que fossem estes o principal público-alvo da ação do nosso estudo. No desenho desta ação foi essencial a colaboração da associação de pais, que concordou em realizar uma das suas sessões mensais – Café com Palavras – com o tema “benefícios educacionais da EF”, permitindo assim uma breve apresentação dos resultados do nosso estudo e ainda a intervenção de um especialista na temática. A ação, apesar da pouca adesão por parte dos pais, concretizou-se com sucesso. Este foi um momento muito positivo de intervenção na escola, com intuito de melhorar a compreensão e promover a discussão dentro da comunidade escolar sobre o currículo educativo, nomeadamente a disciplina de EF. Acreditamos que o melhor conhecimento da disciplina e dos seus benefícios por parte dos pais pode ser o primeiro passo para transformar positivamente as opiniões dos alunos.

Também como parte integrante da ação, considerámos que seria importante partilhar as conclusões do estudo com o GEF no sentido de, em grupo, definir estratégias para uma mais clara transmissão do valor da disciplina de EF enquanto promotora do desenvolvimento do aluno nas suas diferentes dimensões. Afinal, o aluno aprende o que o professor ensina (Carvalho, 1994) através do desenvolvimento dos conteúdos e da explicitação do contributo para a sua vida. A não realização deste momento foi uma omissão grave na ação do estudo, deixando incompleta a sua principal finalidade: propor soluções para o problema de partida.

Concluo este subcapítulo referindo a importância das leituras feitas durante o processo de elaboração do estudo, bem como do tratamento dos dados recolhidos. Este estudo contribuiu verdadeiramente para um melhor conhecimento do nosso contexto real de prática, permitindo melhorar a adequação das práticas pedagógicas individuais.

5. Reflexão Final

“O problema que se põe tem a ver com a formação de base que deve proporcionar-se às pessoas (a todas as pessoas) para que sejam capazes de se adaptar à realidade por vontade e convicção próprias (...) mas sem se deixarem manipular e fazendo ouvir a sua voz crítica sempre que necessário” (Alarcão, 2003).

Todo o processo formativo deve, ciclicamente, promover a ação e a reflexão. Só através de uma atitude crítica e reflexiva pode o profissional de educação compreender os erros cometidos e as lacunas da sua formação, partindo para a construção de soluções que conduzam ao aperfeiçoamento da sua intervenção pedagógica. No capítulo final deste relatório construo uma breve reflexão sobre o percurso feito ao longo deste ano, focalizando o seu impacto no meu desenvolvimento profissional e pessoal, analisando a professora de EF que me tornei e a professora de EF que quero aprender a ser. Como diz Onofre (1995) “aprende-se a ensinar bem”.

Enquanto professora estagiária de EF da ESJGF, este ano tive a oportunidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem de 26 alunos, o que os ensinou tanto a eles como a mim. Os processos inerentes à organização e gestão do ensino e aprendizagem foram sendo desenvolvidos por reflexão, tentativa, ação, reflexão e nova ação. A capacidade de planejar, com sequencialidade e coerência, as aprendizagens da turma nos diferentes níveis de planeamento e a capacidade de acompanhar essas aprendizagens através do fornecimento de FB e da adequação constante do desafio proposto foram duas das principais aprendizagens feitas dentro do espaço do ginásio. Através das necessidades anteriormente referidas, presentes neste contexto escolar, reconheci e aperfeiçoei as minhas capacidades de transmissão clara e concisa de informação e de promoção de um clima harmonioso na aula. Estas competências tiveram a sua origem no processo de FI, essencial na construção das bases que permitiram realizar um trabalho de sucesso na lecionação da turma. Contrariamente ao que previ no início do estágio, considero que a base fornecida pela FI, depois complementada pela aprendizagem contínua e o estudo autónomo, foi suficiente para o cumprimento dos objetivos formativos definidos para este ano.

Não posso deixar de referir a mais-valia e simultaneamente desafio que foi desenvolver o meu estágio numa das melhores escolas públicas do país, conhecida pela excelência do

seu GEF. O constante incentivo à evolução da intervenção pedagógica, pela permanente reflexão e discussão, bem como o suporte a essa mesma evolução pela partilha de conhecimento e visão da EF, modelaram o carácter ambicioso da minha ação docente. Segundo Alarcão (2008), num professor, “valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem”. A estas acrescento a capacidade de produção de trabalho, a mobilização de saberes e sua aplicação contextualizada, como competências que foram sendo desenvolvidas e apoiadas dentro do GEF e, mais especificamente, do NE.

Sabendo que o estágio pedagógico representa uma etapa formativa e não apenas uma etapa de mera aplicação de conhecimento, considero que as maiores aprendizagens surgiram nas áreas que não se desenvolveram exclusivamente dentro da sala de aula – áreas de inserção na gestão e organização escolar – por serem, até então, pouco exploradas. A multiplicidade de responsabilidades e funções que o docente assume dentro da escola foi um dos fatores mais avassaladores no choque com a realidade escolar. Apesar do inicial foco exclusivo no desempenho das minhas funções enquanto professora de EF (com toda a complexidade implicada), com o avançar do processo formativo percebi a importância e a vantagem de ser simultaneamente diretora de turma, colega de departamento, professora de DE e parte de um corpo docente. Assim, constatei que é o funcionamento oleado de todas estas funções que permite construir uma escola de sucesso, verdadeiramente direccionada para a formação integral dos alunos enquanto cidadãos.

Esta finalidade, educar crianças e jovens nos valores e competências que lhes permitirão construir a sociedade futura, representa a razão pela qual me sinto interpelada a ser professora de EF. As atividades desenvolvidas nas várias áreas do estágio, com especial enfoque na área de investigação e inovação pedagógica, ajudaram-me a suportar a escolha da EF como ferramenta fundamental conducente ao desenvolvimento eclético dos alunos. A leitura reflexiva de bibliografia, necessária tanto na elaboração do projeto de investigação-ação como na construção do presente relatório, representou um papel central na capacidade de justificação da disciplina, bem como de organização e utilização do conhecimento nos processos pedagógicos. Por ter sido uma ferramenta tão importante para mim, proponho um maior e mais antecipado incentivo à leitura sobre o ensino da EF e todos os temas que lhe são adjacentes. A informação retida (e reorganizada) que me permitiu neste momento justificar e compreender melhor algumas

das decisões pedagógicas tomadas durante o ano, ter-me ia sido útil durante a ação, podendo ter impedido alguns dos erros cometidos e otimizando as estratégias adotadas.

Os diferentes níveis de intervenção na escola – turma, NE, GEF, departamento, direção de turma, corpo docente – proporcionaram também diferentes tipos de interação. Estas interações mostraram-me a importância da coesão enquanto grupo neste tipo de contexto, que se apoia e defende, sendo também responsável pela incitação à melhoria das suas práticas. Este modo de interação, fez-me recordar que trabalho com pessoas e para pessoas, e que devo procurar atender e respeitar as suas necessidades e possibilidades, as de um aluno ou colega.

Num cenário em que a profissão docente enfrenta grandes adversidades, é difícil definir o que espero encontrar no meu futuro profissional. Ainda assim, certa de que encontrarei maneira de exercer as competências desenvolvidas este ano, parece importante refletir também sobre as necessidades de formação futura. Estas, como foi sendo referido ao longo do relatório, situam-se ao nível do domínio didático de algumas matérias, que suporte melhores processos pedagógicos; da capacidade de acompanhamento profundo da evolução individual dos alunos, que permite uma maior diferenciação e adequação da aprendizagem; e dos processos de gestão escolar, contribuintes da ação interdisciplinar e coletiva na formação dos alunos.

Em suma, o ano de estágio pedagógico representou, na minha formação, a aplicação real, a expectativa, o trabalho, o crescimento, a dúvida, a concretização, e o início. Esta etapa formativa deu-me a possibilidade de transformar conhecimentos em competências, ainda que sustentadas na insegurança da falta de experiência, e aprender com os erros cometidos e obstáculos superados. Este período em que a dúvida é aceite e encorajada, levou-me a reconstruir com maior solidez o meu conhecimento e as minhas crenças. Por fim, foi a altura em que pude concretizar as aprendizagens feitas e o conhecimento adquirido, percebendo que, mais que o fim de um ciclo de formação, o ano de estágio dá início ao processo de aprendizagem do que representa ser professor de EF.

6. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). *Protocolo de Avaliação – Educação Física 2013/14 – 2017/18*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas de Benfica (2013). *Regulamento Interno*. Documento não publicado.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. In W. R. Houston. *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758 – 781). New York: Macmillan.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação Sobre a Eficácia Pedagógica. *Inovação*. 4 (1), 9-27
- Carreiro da Costa, F. (2004). *Tendências de la enseñanza de la educación física*. Conferência apresentada no Congresso Mundial FIEP. Monterrey, México.
- Carreiro da Costa, F. Diniz, J. Carvalho, L. & Onofre, M. (1996, Julho). School physical education views: parents' and students' connections. Paper presented at the pre-olympic congress, Dallas, 10-14 July.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In Joachim Mester (Eds.) *Sport, science and exercise 1993. Current and future perspectives*. (pp. 516-553) Aachen: Meyer e Meyer Verlag.
- Doyle, W., (1977, Abril). *Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis of Induction Into Teaching*. In Annual Meeting, American Educational Research Association. New York, New York, 4-8 April.
- Faculdade de Motricidade Humana (2013). *Guia de Estágio Pedagógico (2013-104)*. Documento não publicado.

- Ferreira, M. (2008). *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar. Uma abordagem biográfica*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta. Lisboa.
- Garcia, M. (1994). Fundamentacion de la formacion del professorado. In B. E. Samanes (Eds.) *Formacion del professorado para el cambio educativo* (pp.11-119). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitárias, S.A.
- Hastie, P. & Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Educations Review*. 1, 9-29.
- Jardim, M. & Onofre, M. (2009). *As experiências do practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de educação física*. Não publicado. Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa
- Jardim, M. (2007) *A auto-eficácia do ensino dos professores-estagiários de educação física e a sua formação no decurso do estágio pedagógico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., e Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-70.
- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física -10º, 11º e 12ºanos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*. 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física*. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana. *Formação de professores de educação física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.

- Onofre, M. (1996a). Educação Física sem avaliação: uma perversão consciente? *Boletim SPEF*, 13, 51-59.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Público on-line (2014). Comunicação Social SA. Ranking de escolas – Ensino secundário. Consultado a 13.06.2014 do sítio <http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario>
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* [Manual de Investigação em Ciências Sociais]. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribeiro, M. e Volossovitch, A. (2004) *Andebol – o ensino do andebol dos 7 aos 10 anos*. Edições FMH e Federação de Andebol de Portugal.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular. – Cadernos de organização e gestão escolar 2*. Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (2002). Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Teixeira, M. e Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas em Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/06 a 01/07. Pontevedra.